

Paula Graça Pereira Pires

**O afecto na adaptação dos estudantes do primeiro ano
do Ensino Superior e seus correlatos**

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações

Porto, julho de 2013

Paula Graça Pereira Pires

**O afecto na adaptação dos estudantes do primeiro ano
do Ensino Superior e seus correlatos**

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações

Porto, julho de 2013

Paula Graça Pereira Pires

**O afecto na adaptação dos estudantes do primeiro ano
do Ensino Superior e seus correlatos**

Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações sob Orientação da Professora Doutora Rute Meneses.

Resumo

A entrada e a adaptação ao Ensino Superior consistem num período muito emocional, causador de manifestações positivas, bem como de expressões negativas, como sejam a ansiedade e o stress. Neste sentido, perspectiva-se que quanto mais os estudantes do ensino superior se sentem integrados e felizes mais irão evitar e minimizar as consequências associadas a afectos negativos, que podem, em grande parte dos casos, estar na origem ou contribuir para o insucesso académico e até mesmo para o abandono escolar.

O presente estudo pretende investigar em que medida as variáveis afecto negativo e afecto positivo estão relacionadas com factores sociodemográficos idade, sexo, curso e saída de casa ou não aquando do ingresso no ensino superior, em estudantes do primeiro ano do ensino superior, assim como explorar a relação entre o afecto (positivo e negativo) e a percepção de saúde da amostra em estudo. Para o efeito foi utilizado o Questionário Sócio-Demográfico do Questionário de Vivências Académicas Reduzido (QVA-r) (Almeida, Soares & Ferreira, 2002), a Escala de Afecto Positivo e Negativo (PANAS), adaptado, por Galinha e Ribeiro (2005), e os itens 1 e 2 do Questionário de Estado de Saúde SF-36 (Ribeiro, 2005). Estes instrumentos foram administrados a uma amostra de 102 estudantes do 1º ano de ensino superior na região Norte de Portugal (26,5% do sexo masculino e 72,5% do sexo feminino).

Os resultados obtidos permitem concluir que, a amostra em estudo, o sexo e a percepção de saúde dos participantes são factores diferenciadores no que concerne ao afecto (negativo e positivo), sendo que o curso, a saída ou não de casa e a idade não o são. Estes resultados têm implicações ao nível de intervenção no afecto no âmbito da adaptação ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Estudantes, Ensino Superior, Saúde e Afecto.

Abstract

The entry and the adaptation to University shall consist of a period very emotional, causing positive manifestations, as well as negative expressions, such as the anxiety and stress. In this sense, it is envisaged that the more the students in College feel integrated and happy more will prevent and minimize the consequences associated with negative expressions, which can, in a large proportion of cases, be in origin or contribute to student failure and even for school dropout.

The present study aims to investigate to what extent the variables negative affect and positive affect are related with socio demographic factors, age, gender, course and exit of home or not when the entrance into University, of students in the first year of College, as well as exploring the relationship between the affection (positive and negative) and the perception of health of the sample under study. For the effect was used the Questionnaire Socio-Demographic Questionnaire Academic Experiences Reduced (QVA-r) (Almeida, Soares & Ferreira, 2002), the Scale of Positive and Negative affection (PANAS), adapted by Galinha and Ribeiro (2005), and the items 1 and 2 of the Questionnaire of Health Status SF-36 (Ribeiro, 2005). These instruments were administered to a sample of 102 students from the first year of University in the Northern region of Portugal (26.5% male and 72.5% female).

The results obtained allow us to conclude that, in the sample of this study, the gender and the perception of health of participants are differentiating factors as regards the affection (negative and positive), being that the course, the exit or not of home and the age are not. These results have implications for intervention level in affection in the adaptation to University.

Keywords: Students, University, Health Care and Affection.

Agradecimento

Após a conclusão da Dissertação é imprescindível que agradeça às pessoas que me ajudaram na concretização desta mesma.

Desta forma, agradeço primeiramente ao Mestre Lima Santos pelo apoio prestado ao longo do Mestrado.

Agradeço também, com especial apreço e atenção à Professora Doutora Rute Meneses pela orientação.

Devo também deixar um agradecimento especial à amiga Alexandra Cunha pela amizade e a ajuda disponibilizada.

E, agradeço por fim, à minha família, um obrigada muito especial aos meus pais pelo apoio incondicional pelo espírito de sacrifício que tiveram nesta fase tão importante da minha vida.

A todos, um muito obrigada!

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico	4
1.1. Adaptação ao Ensino Superior	4
1.2. O Estudante Universitário e a sua Saúde	7
1.3. Características do Estudante Universitário na Actualidade	9
1.4. Desenvolvimento Profissional: Contexto Universitário	14
1.5. Desafios e dificuldades na entrada da Universidade	17
1.6. As estruturas de apoio	19
2. Afecto e Bem-Estar do Estudante Universitário.....	23
2.1. Definição e características do Afecto Positivo e do Afecto Negativo	23
2.2. O afecto do Estudante Universitário	26
3. O desenvolvimento Psicossocial em Contexto Universitário	29
3.1. O desenvolvimento da Identidade na perspectiva de James Marcia.....	30
3.2. O desenvolvimento da Personalidade na perspectiva de Arthur Chickering ...	35
4. Método	38
4.1. Objectivos da investigação.....	38
4.2. Material	38
4.3. Participantes	40
4.4. Procedimento.....	41
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	42
6. Conclusão	46
7. Referências bibliográficas	50

Índice de Quadros

Quadro 1. Caracterização Sócio-demográfica (N=102).....	40
Quadro 2. Análise descritiva do Afecto Negativo e Positivo (N=102).....	42
Quadro 3. Caracterização do Afecto Negativo e Positivo em função do sexo.....	43
Quadro 4. Análise descritiva em comparação entre os grupos sexo para as variáveis Afecto Negativo e Afecto Positivo	43
Quadro 5. Relação com os Afectos e a Saúde (1e2).....	45

Introdução

A Universidade é considerada como uma das instituições mais valorizadas e que terá tido como excelência a garantia da sua continuidade desde a Idade Média até à actualidade (Soares, 2004). Para isso terá cooperado a convicção generalizada de que as Universidades constituem um exemplo de qualidade para outras instituições, possuindo mecanismos próprios que asseguram a qualidade do seu trabalho de uma forma eficaz e mais eficiente (Ferreira, 2003; Sobrinho 2005).

Vive-se hoje num mundo globalizado, em que o desenvolvimento veloz das comunicações, físicas e virtuais, tem um papel de relevo e em especial as comunicações por via electrónica, a internet, permitem a aproximação entre os povos e entre as pessoas. Este desenvolvimento fomenta as relações de interesse e culturais, independentemente da proximidade geográfica. Neste contexto, o Ensino Superior tem a valia na formação, no aprofundamento do conhecimento e na pesquisa de novos caminhos e na interacção com o tecido social, sendo hoje reconhecido por todos. Instrumento de desenvolvimento humano, científico, cultural e social, as Instituições de Ensino Superior têm de ser capazes de reflectir sobre si próprias e apostar na sua renovação, para fazer face às mudanças sociais, mantendo os valores essenciais que as caracterizam.

Face às acentuadas mudanças que nas últimas três décadas se registaram na sociedade Portuguesa, e no Ensino Superior em particular, não só e apenas na forma da oferta do Ensino Superior, mas também numa diversificação das origens sociais e culturais e, mesmo, geográficas dos alunos, das suas trajectórias escolares, planos vocacionais de ingresso e motivações/representações (Arroteia, 1995; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Conceição *et al.*, 1998; Fernandes, 2001; Gago *et al.*, 1995; Soares, 1999, *cit.*

in Almeida, 2002). Também o perfil do recrutamento estudantil mudou, com a frequência de alunos com idades não tradicionais, designados de Maiores de 23 anos, que se enquadram numa política de promoção de igualdade de oportunidades (Estanque & Nunes, 2001; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Balsa *et al.*, 2001; *cit. in* Almeida, 2002). Contudo, este novo grupo de estudantes ainda não aparece tão referenciado nos estudos universitários. Ao contrário do que acontece em relação ao estudante tradicional, os estudos envolvendo os processos de transição, adaptação e sucesso no Ensino Superior desta população estudantil ainda se encontram numa fase bastante inicial (Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

Verifica-se que nas últimas décadas foi desaparecendo a visão elitista da Universidade, acreditando-se agora que as dificuldades cognitivas e emocionais dos estudantes são parte integrante do seu “*core business*” e essas mesmas dificuldades interferem (ou não) no seu processo de adaptação à Universidade (Diniz, 2005). Vários estudos vão nesse sentido, justificando e reflectindo a preocupação das instituições universitárias pelo desenvolvimento psicossocial (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991, *cit. in* Soares, Almeida & Ferreira, 2010). Assim, as preocupações ao nível do desenvolvimento cognitivo do bem-estar dos estudantes são também uma das responsabilidades da instituição (Ferreira, Almeida & Soares 2001). Deste modo, as instituições de ensino superior não podem preocupar-se apenas com o desempenho académico dos seus estudantes ou com a necessidade de prepará-los para se tornarem sujeitos altamente qualificados, a integração deve ser um factor a ter em conta uma vez que, e de acordo com os estudos realizados, a permanência na universidade depende da qualidade da integração académica, sendo a variável central na tomada de decisão dos estudantes em permanecer ou não. A integração depende em larga medida da congruência entre a motivação e capacidades académicas do estudante

e as exigências sociais e académicas da instituição. Em suma, a Universidade aparece, assim, como um contexto facilitador de desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo, desta forma, a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afectivo do aluno, constituindo um suporte do desenvolvimento presente e também de projecção futura, facilitando desta forma a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e também no futuro a transição para o mundo socioprofissional (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Desta forma, na transição para o Ensino Superior, o indivíduo é confrontado com uma série de desafios e mudanças aos quais deverá procurar responder de uma forma adequada, para uma adaptação positiva e satisfatória.

Foi neste quadro global que surgiu o presente estudo com o principal objectivo de estudar o afecto no âmbito da adaptação dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior.

O presente estudo é constituído por duas partes principais: na primeira parte reúne-se o enquadramento teórico, definindo conceitos como o afecto positivo e negativo, e caracterizando o perfil do estudante universitário na actualidade. Salienta-se também a importância das estruturas de apoio aos estudantes universitários, a saúde, assim como os obstáculos e desafios sentidos por estes. Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico desenvolvendo-se o método, os resultados e sua discussão, bem como uma breve conclusão.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Adaptação ao Ensino Superior

O conceito de adaptação universitária foi apresentado por Arkoff (s/d) nos anos 60 do século XX, sendo referido como um processo que envolve não só o desempenho académico, mas também o crescimento pessoal do estudante e jovem adulto (Arkoff *citado por* Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uhi, 2009).

A entrada no Ensino Superior implica, para os estudantes, o confronto com novas situações, dependendo a adaptação a esse novo contexto de uma série de variáveis pessoais e situacionais. A imagem que cada um tem de si mesmo pode ser considerada como uma das variáveis individuais susceptíveis de influenciar essa adaptação (Belo, Faria & Almeida, 1998).

Deste modo, a transição implica mudança; de acordo com Chickering e Schlsberg (1995), a passagem para o Ensino Superior é uma transição que exige mudanças nos papéis, nas rotinas, nas relações interpessoais e na forma como o adolescente se percebe e percebe o mundo. A adaptação processa-se num clima de influência recíproca entre o meio e o indivíduo, neste caso entre a instituição e seus quadros e o estudante que ingressou no Ensino Superior. A literatura sugere que é na transição para o Ensino Superior que se regista uma maior incidência de problemas de adaptação, de rendimento e de permanência na instituição, ao longo do 1º ano (Astin, 1993; Baker, McNeil & Syrik 1995; Tinto, 1993 *cit. in* Almeida, 2003).

Assim a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior confronta os jovens com inúmeros desafios (Almeida, 1998; Almeida *et al.*, 2000b; Soares, Diniz & Guisande, 2006). Desafios que envolvem, muitas vezes, e pela primeira vez, o sair de casa, a separação da família e dos amigos, o confronto com o meio, para a grande maioria, totalmente desconhecido, o tornar-se autónomo, decidir quem se é e o que se

quer fazer da vida (Almeida *et al.*, 1999; Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Diniz, 2005; Ferreira e Hood, 1990; Pascarella & Terenzini, 2005).

A saída de casa dos jovens estudantes para a frequência da vida universitária, coincide muitas das vezes com o atingir da maioridade, e por isso, as responsabilidades que tal acarreta são ainda maiores para um jovem adulto que não sabe ainda muito bem o que esperar da nova etapa que tem pela frente, ainda mais por legalmente já poder ser responsabilizado por todos os seus actos. Esta transição apresenta grandes problemas aos estudantes, contribuindo desta forma para o desenvolvimento de elevados níveis de ansiedade e de *stress*. São estes a ansiedade e o *stress* os problemas mais recorrentes que os estudantes desenvolvem nesta fase da sua vida. Em primeiro lugar são os problemas pessoais como as saudades de casa (*homesickness*) (Ferraz & Pereira, 2002), a solidão, a timidez, limitações nas competências sociais e tomadas de decisão, sexualidade e perturbações emocionais. Os autores Ferraz e Pereira (2002), apresentam em segundo lugar os problemas associados a dificuldades de relacionamento com professores e colegas, académicos, falhar nos exames, ansiedade e *stress* em situações de avaliação. E, por último, problemas financeiros e de gestão da casa com maior destaque na acomodação e hábitos alimentares, e também os problemas relacionados com a segurança. Importa referir que para o presente estudo abordar-se-á, indirectamente os problemas relacionados com as (possíveis) saudades de casa.

Fisher *et al.*, (1985) desenvolveu um estudo piloto com estudantes universitários do primeiro ano e observou que 64% dos alunos apresentavam saudades de casa. Estes alunos mostravam grandes preocupações com a sua casa, necessidade e desejo de voltar para casa. Sentiam-se infelizes e desorientados no novo ambiente. Também em Portugal um estudo realizado por Ferraz e Pereira (2002). observam que as dificuldades de

adaptação à universidade, a capacidade de gestão emocional e a ansiedade geradas pelas saudades de casa podem atingir níveis patológicos.

No entanto, e de acordo com Pinheiro (2003), mudar de residência pode ser um indicador de como as mudanças físicas não têm forçosamente que afectar o processo de percepção do apoio dos relacionamentos entre pais e filhos, nem a rede de interacções interpessoais construída até ao momento. Desta forma, é de referir que os estudantes deslocados da sua residência habitual apresentam uma maior necessidade e disponibilidade para iniciarem e estabelecerem novas interacções e ainda de se envolverem em actividades de carácter associativo, principalmente na instituição (Almeida *et al.*, 1999; Pinheiro, 2003).

Por outro lado, os estudantes que não alteram a sua residência apresentam níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio e estabilidade emocional, apresentando ainda uma melhor percepção das suas competências e uma maior autoconfiança (Almeida *et al.*, 1999; Pinheiro, 2003).

Segundo a literatura, a análise da adaptação universitária dos estudantes tende a orientar-se em duas vertentes, académica e social. No que diz respeito à vertente académica esta é relativa às experiências académicas no *campus*, actividades ligadas ao estudo, envolvimento curricular, rendimento escolar; a vertente social é relativa às experiências de relacionamento interpessoal no *campus*, relacionamento com professores, com os pares e outros elementos da universidade, ou, então, ao envolvimento em actividades sociais extracurriculares (Diniz & Almeida, 2006).

Assim, é de referir outro aspecto importante e fundamental na adaptação ao Ensino Superior, que está relacionado com princípios aprendidos durante a participação desportiva noutras áreas e contextos de vida (Danish & Hale, 1981; Havighurst, 1953). De facto, o desporto é um ambiente particularmente apropriado para aprender

competências transferíveis para outros contextos, por duas ordens de razões: (i) as competências físicas são similares às competências de vida, na medida que são aprendidas através de demonstração, modelagem e prática (Danish & Hale, 1981; Whiting, 1969); e (ii) muitas das competências aprendidas no desporto, incluindo as capacidades de alto rendimento sob pressão, resolução de problemas, cumprimento de prazos e desafios, formulação de objectivos, comunicação, lidar com o sucesso e com o fracasso, trabalhar numa equipa e num sistema e receber e beneficiar de *feedback*, são competências que podem e devem ser aplicadas e transferíveis para outros domínios de vida (Danish, 1995).

A literatura refere que a participação em actividades associativas auxilia o processo de integração social em novos grupos, conferido, naturalmente, maiores oportunidades para o desenvolvimento de sentimentos de identidade e de competências relacionais e funcionando, quando o resto se altera, como fonte de suporte emocional, de orientação e de aceitação de grande importância (Almeida *et al.*, 2000; Pinheiro, 2003).

Deste modo, o impacto da transição para este contexto vai ser mediado por variáveis pessoais, entre as quais se encontra o autoconceito, particularmente nas suas dimensões académicas, social e global (Lima Santos & Faria, 1999).

1.2. O Estudante Universitário e a sua Saúde

Sabe-se que a mudança é um factor recorrente na vida dos indivíduos, em particular na vida dos estudantes universitários, originando mudanças ao nível pessoal, cognitivo, profissional, afectivo e social. Assim sendo, e de acordo com Pinheiro e Ferreira (2002), quanto mais a transição do Secundário para o Ensino Superior mudar a vida do estudante, mais adaptações requer. Logo, não se pode definir esta transição como

positiva ou negativa, tudo vai depender dos recursos e características que os estudantes possuem para lidar com as dificuldades experimentadas nessa fase. Desta forma o estudante do Ensino Superior terá de encontrar junto da família, pares e professores o apoio necessário para ultrapassar esta fase de mudança com sucesso. Mas tal parece nem sempre acontecer: de acordo com Machado e Almeida (2002), este apoio não é solicitado na resolução dos problemas, daí que pode surgir desenvolvimento de defesas que levam a um retraimento emocional menos compatível com o bem-estar psicológico, contudo, pode auxiliar no processo de adaptação, reduzindo os níveis de ansiedade e depressão.

Assim, a literatura científica engloba vários estudos relacionados com questões referentes à saúde dos estudantes universitários. Esta etapa na vida do estudante (universitário) parece ser experienciada de forma a afectar a saúde e comprometer o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Almeida & Soares, 2003). Ainda de acordo com os autores há uma estimativa de que mais de metade dos alunos que ingressam no Ensino Superior passa por dificuldades neste período. Também da mesma opinião são Costa e Leal (2008), que afirmam que a transição e adaptação ao Ensino Superior podem provocar efeitos adversos na saúde física e psicológica.

No entanto, a saúde do estudante universitário, de acordo com Pereira (2006), deve ser compreendida no seu sentido mais vasto, incluindo o bem-estar físico, social e emocional e compreendida como um recurso para o dia-a-dia.

Assim sendo, estudar a saúde dos indivíduos e populações obriga a uma visão mais clarificada do conceito: de acordo com a Organização Mundial da Saúde (1998), saúde não é somente ausência de doença, mas um estado de bem-estar físico, mental e social; também (Strand, 2005 *cit. in* Silva e Heleno, 2012) propõe que a saúde compreende aspectos físicos, sociais e psicopatológicos.

Em suma Ferreira, Almeida e Soares (2001) propõem que o sucesso académico do aluno pode ser observado de acordo com o seu progresso em atingir objectivos tanto educativos quanto pessoais, como, por exemplo, o desenvolver competências académicas e cognitivas, estabelecer e manter relações interpessoais positivas, desenvolver autonomia, desenvolver e manter uma vida equilibrada, desenvolver um projecto profissional e estabelecer e manter um estilo saudável de vida que contribua para o bem-estar pessoal e físico.

1.3. Características do Estudante Universitário na Actualidade

Numa sociedade em evolução permanente, cada vez mais competitiva e exigente, na qual impera a globalização das economias, a transformação do mundo do trabalho e das organizações e a emergência do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida como objectos de análise e de estudo, afigura-se que a única certeza é a certeza da mudança (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

Partindo deste panorama inconstante, imprevisível e complexo (Crespo, Gonçalves, & Coimbra, 2001), em que a mudança ocorre a uma velocidade vertiginosa, assumindo diferentes formas e contornos, as empresas/organizações vêm-se confrontadas com novos e significativos desafios a nível do conhecimento necessário para lidar com as mudanças em curso e para participar criticamente nos processos de mudança, que, de algum modo, traduzem as constantes reconfigurações (i) modos de trabalho, (ii) da estrutura e da dinâmica organizacional e (iii) dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, na vida das empresas/organizações (Lima-Santos, Pina Neves, & Anjos Ribeiro, 2003).

De facto, nos dias de hoje, e relembando todas as exigências com que os indivíduos são confrontados, tem de estar permanentemente a aprender, a (re)aprender e

a (des)aprender tendo a perspectiva desse motor inatingível do desenvolvimento que é o conhecimento. A dinâmica do mundo e dos próprios seres, enquanto Seres Humanos, Cidadãos e até Instituições, faz-se de constantes construções, (re)construções, (des)construções e (trans)construções (Carneiro, 2003), num ciclo em relação ao qual se deve estar consciente e aberto. Logo, é necessária a constante actualização para que se possa responder activa, enriquecedora e conscientemente às múltiplas solicitações do mundo. Deste modo, e de acordo com a literatura, verifica-se que a actividade profissional obriga a um desempenho cada vez melhor, onde a qualidade e a sua avaliação são aspectos incontornáveis e imprescindíveis nos dias de hoje. Mesmo os que já possuem uma sólida experiência não a podem considerar suficiente, uma vez que as competências profissionais deixaram de ser estáveis (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000). Portanto nesta linha de pensamento e de acordo com os autores, importa salientar a educação como um processo de aprendizagem ao longo da vida. É neste sentido que se pretende explanar o perfil do estudante universitário na actualidade.

Deste modo, verifica-se que os alunos de hoje são bastante heterogéneos em termos das suas capacidades, competências académicas e motivações, de forma a chamar a atenção das instituições. A relação entre os estudantes e as universidades é fundamental para ambos: por um lado, a universidade apresenta aos alunos as condições que tem para oferecer e em contrapartida recebe pouca informação específica acerca dos candidatos, sendo certo que alguns deles possuem aspirações e noções irrealistas acerca do mundo universitário (Miller, 2005, *cit. in* Almeida s/d).

De acordo com Jackson *et.al* colaboradores (2000), diferenciam-se quatro grupos de estudantes: (i) os optimistas (são aqueles que apresentam expectativas muito positivas e, por vezes, algo irrealistas acerca da vida universitária nos seus desafios e exigências); (ii) os preparados (são aqueles que apresentam expectativas positivas

doseadas com alguma consciência acerca das dificuldades e exigências que a vida universitária comporta); os receosos (apresentam fracas expectativas em função de níveis consideráveis de receio e apreensão acerca dos múltiplos contornos, geralmente desconhecidos, da vida universitária); e os complacentes (com fracas expectativas em face de uma antecipação de poucos ganhos ou de uma postura de baixa exigência em relação ao clima académica).

Tendo como pano de fundo o clima académico, conceito originário do seio da psicologia do trabalho e das organizações (Ekvall, 1986; Litwin, & Stinger, 1966; Payne & Mansfield, 1973 *cit. in* Almeida, Lobo & Zamith, 2009) e de acordo com vários autores (Alarcão, 2000; Almeida, 2007; Soares, 2003), estes constitui, hoje, uma ferramenta teórica fundamental para a melhoria dos níveis de relacionamento da instituição com os alunos, destes com os docentes e da instituição de Ensino Superior com a sociedade em geral, em suma, caracterizado como um importante factor de adaptação académica dos estudantes do Ensino Superior.

Em relação à importância do impacto das expectativas no comportamento e nas experiências posteriores, os autores Howard, 2005, *cit. in* Almeida (s/d) afirmam que quanto mais cedo os alunos se adaptarem ao clima académico menor é a probabilidade de se sentirem frustrados e pouco sucedidos.

De facto, assiste-se na actualidade a um número crescente de alunos que acedem à Universidade com percursos escolares e trajectórias de vida distintas dos alunos tradicionais. Em geral, a literatura designa estes alunos como o “estudante não-tradicional”, ou “maiores de 23 anos”, o qual está incluído no mundo do trabalho e, desta, forma procura no Ensino Superior a sua valorização pessoal, social e profissional, ou ainda por uma formação certificada que lhe permita a progressão na carreira profissional ou novas oportunidades de emprego. Importa então mencionar o perfil

destes alunos que, de acordo com Almeida e Soares (2002), é variado: existem vários perfis de alunos que ingressam ao Ensino Superior. A par de alunos motivados pelo conhecimento e pelo aprender, pela investigação ou pelo saber coisas novas e mais profundas, aparecem outros alunos cuja motivação pelo estudo está centrada no rendimento, estudando basicamente para conseguirem um diploma e assim alcançarem a vida profissional com mais sucesso. Saídas profissionais e a procura de um melhor emprego são as metas académicas que estes alunos pretendem obter. Ainda que, e de acordo com a literatura, tradicionalmente a Universidade tenha sido valorizada como um aspecto relevante na educação e no desenvolvimento dos alunos e não como um passaporte para o mercado do trabalho, o que se verifica é que cada vez mais os jovens atingem a este nível pedagógico com o objectivo de uma actividade profissional mais promissora. Na mesma linha de pensamento Nico, (1995) refere que o objectivo destes alunos “não-tradicionais” que nem sempre ingressam ao Ensino Superior para a procura do saber, mas pela procura de formação cada vez mais imprescindível à participação em projectos na sociedade e à realização pessoal.

Quanto à sua adaptação positiva à universidade, a literatura remete para uma associação de padrões de vinculação seguros e boas estratégias de *coping*, o bem-estar social e emocional, a avaliação que fazem dos níveis de aceitação e valorização por parte da rede social onde se inserem, o grau de ajustamento psicológico, considerando aspectos como a auto-estima, autoconceito, solidão, depressão ou ansiedade, entre outros (Pinheiro, 2003). Contudo, há uma imprecisão no que respeita à adaptação e transição para o Ensino Superior destes alunos ditos “não-tradicionais” de acordo com Soares, Almeida e Ferreira (2010), surge a importância de proceder a investigações nesta área.

Sendo assim, os jovens adultos que ingressam no Ensino Superior deparam-se com a necessidade de desenvolver tarefas importantes em quatro grandes domínios a saber: (i) domínio académico; (ii) domínio social; (iii) domínio pessoal; (iv) domínio vocacional (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). O aluno, no domínio académico, tem de adaptar-se às contantes mudanças e estratégia de ensino assim como em relação à aprendizagem e também aos sistemas de avaliação e do próprio estudo. No entanto, e de acordo com o estudo realizado por Soares, Almeida e Ferreira (2010), estes alunos indicam, particularmente, a falta de rotinas de estudo e de certas habilidades cognitivas que não foram mantidas ou suficientemente praticadas. Apesar da confiança que sentem nas experiências de vida, os alunos tendem, em particular aquando da transição para o ensino superior, a não se sentirem competentes e com capacidades para lidar com o desafio que os espera. No domínio social compreende o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com os professores, colegas, amigos e familiares (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). No estudo elaborado por Soares, Almeida e Ferreira (2010), nesta dimensão, os autores verificaram que os alunos não-tradicionais evidenciaram um bom relacionamento com colegas; na globalidade, diziam ter um relacionamento pautado pelo afecto e ajuda em virtude da sua singularidade. Este relacionamento criado entre os alunos é muitas vezes o elo de ligação dos estudantes adultos à universidade, sendo desta forma um importante incentivo para não desistirem. O terceiro domínio tem implicações para o desenvolvimento de um sentido de identidade, uma maior consciência de si e uma visão pessoal do mundo (Almeida, Ferreira & Soares 1999). Por último, o domínio vocacional está associado ao desenvolvimento de um projecto e de uma identidade vocacional (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Esta dimensão é a que melhor se coaduna às particularidades deste grupo. A conciliação dos inúmeros papéis de vida (familiares, profissionais, académicos

e comunitários) é um dos desafios mais exigentes com que estes alunos se defrontam, estando, muitas vezes, na origem do abandono e desistência do Ensino Superior (Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

Em suma, na sua entrada no Ensino Superior e em todo o processo de ensino e aprendizagem deverá ser entendido o estudante adulto na sua especificidade. Para isso, não se pode esquecer da vertente emocional, imprescindível no seu desenvolvimento e que deverá estar envolvida no processo de ensino e aprendizagem (do adulto não-tradicional e também do aluno tradicional).

1.4. Desenvolvimento Profissional: Contexto Universitário

O contexto sócio laboral actual é caracterizado por uma série de transformações sociais e pela rápida evolução dos meios de produção, de tal modo que as competências profissionais já não se adquirem para toda a vida, exigindo, deste modo, actualização e desenvolvimento ao longo das trajectórias individuais e profissionais de cada um (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000), de tal modo que presentemente aparece a necessidade premente de adoptar uma perspectiva de educação e formação mais alargada e globalizante (Almeida; Pires, 2002; Lobo & Zamith, 2009), ou seja, ao longo da vida e na senda da constante actualização de conhecimentos e experiências, a todos os sectores da população. Desta forma, cabe ao Ensino Superior a responsabilidade pelo desenvolvimento da ciência, dos profissionais e de cidadãos (Sobrinho, 2005).

Sendo esta a responsabilidade do Ensino Superior, acresce a missão e o desafio de contrabalançar duas dimensões: (i) a competência técnica e (ii) a consciência ética, de forma a contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes, a sua preparação para o exercício da cidadania e, consecutivamente, a qualificação para o trabalho (Almeida, Lobo & Zamith, 2009); dotá-los para que no futuro sejam profissionais à

altura das exigências das empresas/organizações e da sociedade em geral. Em suma, o importante é formar profissionais suficientemente competentes, criativos e inventivos que tenham condições de analisar criticamente a engrenagem sócio económica, questioná-la e, se julgarem apropriado, tentar transformá-la. Sendo assim, a missão do Ensino Superior não se limita ao plano curricular e ao espaço físico da Universidade, muito pelo contrário, estende-se ao longo da vida das pessoas e principalmente nos diferentes contextos em que participam (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2010; CRUP, 2004). Nesta linha de pensamento impõe-se, tal como afirma Machado dos Santos (2001), uma abordagem mais inovadora para o Ensino Superior, em que a tónica esteja assente não nos percursos de formação mas nas competências.

Também Soete (2000 *cit. in* Pires, 2002) chama atenção em particular para os aspectos das qualificações e das competências individuais; a longo prazo, o processo de acumulação de saberes depende das capacidades dos trabalhadores “trabalhadores do conhecimento”, que são fundamentais para a implementação, manutenção e adaptação às novas tecnologias.

Assiste-se hoje a uma rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação a Era da Informação e do Conhecimento (Lima Santos & Gomes, 2009); esta evolução contribui para a alteração dos padrões de comunicação entre pessoas, entre organizações, e entre pessoas e máquinas. A par destes aspectos, também se assiste a grandes mudanças ao nível da produção e distribuição de bens e serviços (Sobrinho, 2005), contribuindo, desta forma, para a transformação da economia. Estas mudanças reflectem-se também em mudanças na natureza do trabalho, na estrutura do emprego e nas competências exigidas aos trabalhadores (Moniz, 2000).

Das principais mudanças com que actualmente os indivíduos são confrontados no panorama do contexto profissional (Vinha & Lima Santos, 2010), salienta-se as seguintes:

- (i) A mundialização/globalização dos sistemas de produção e da economia;
- (ii) A privatização e concentração do tecido empresarial;
- (iii) A rapidez do progresso técnico, como resposta ao movimento mundial de contante mudança tecnológica;
- (iv) A instabilidade e imprevisibilidade das situações de produção devidas à fluidez e versatilidade dos mercados;
- (v) O imperativo permanente para inovar, não só na concepção e produção dos bens/serviços, mas também na forma de gerir as organizações e os seus colaboradores
- (vi) A crescente mobilidade de pessoas nos mais variados contextos e funções.

Desta forma, as empresas necessitam dos recursos humanos com níveis educativos mais elevados, nomeadamente ao nível das habilitações superiores. A ideia de organizações tradicionais, baseada nos recursos, está a ceder o seu lugar à organização baseada no conhecimento (Canavarro, 2005). Assim sendo, uma organização que aprende, que cede informação, que estabelece comunicação, que deixa agir, ou melhor estimula a acção por parte de todos aqueles que pertencem à organização, (Canavarro, 2005) afirma que pensar e agir faz parte das competências e das responsabilidades de todo o trabalhador.

Assim sendo, cabe à Universidade, no nível superior de ensino-aprendizagem, a responsabilidade pela habilitação dos cidadãos com melhores oportunidades,

proporcionando uma integração na sociedade do conhecimento. O Ensino Superior é considerado como um factor fundamental para o desenvolvimento económico e social, bem como para promover a competitividade (Gonçalves, Carreira, Valadas & Sequeira 2006). Também Sobrinho (2005) salienta a importância do Ensino Superior que aqui adquire uma enorme relevância como instância criadora das fontes de riqueza, produtora e disseminadora dos saberes, da capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida. De acordo com este autor, estes são os principais factores da competitividade. Refere também que a educação superior é considerada como fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países.

1.5. Desafios e dificuldades na entrada da Universidade

A transição para a Universidade impõe aos alunos diferentes competências tendo em vista a sua adaptação e sucesso escolar.

Face aos desafios e potenciais dificuldades ou adversidades assinaladas, a transição e a adaptação ao contexto universitário são entendidos como processos complicados e experienciados de forma diferente pelos alunos. Se para alguns deles a expectativa de maior liberdade e autonomia implica encarar de forma excitante esta transição, para outros o ensino superior e as suas imposições representam alguma ansiedade, repulsa, ficam amedrontados, atormentados, por vezes, com remorsos, decorrentes das potenciais ameaças à auto-estima e ao bem estar-pessoal (Almeida, 2007; Diniz & Almeida, 2006; Gonçalves & Cruz 1988; Soares, 2003; Soares, Guisande & Almeida, 2007).

A universidade, enquanto contexto de novas vivências e de reestruturações pessoais dos estudantes, proporciona aos indivíduos experiências não só desafiadoras mas também stressantes, tais como «a separação do agregado familiar, o

desenvolvimento de novas relações interpessoais e a adaptação a novos contextos» (Damush, Hays & DiMatteo, 1997, *cit. in* Santos & Almeida, 1999, p. 73).

Deste modo, a adaptação e realização académica dependem de aspectos decorrentes de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais dos quais se salientam as estruturas de confronto com novas situações que o estudante possui, as suas redes relacionais e os desafios e apoios da própria instituição (Santos & Almeida, 1999).

Assim sendo, podem surgir dificuldades quando os níveis de desafios provocados pela transição do ensino secundário para o Ensino Universitário são percepcionados como demasiado elevados, ao nível das actividades académicas e sociais do estudante.

Para Chickering (1969, *cit. in* Ferreira & Almeida, 1997), o impacto das experiências é influenciado pelas características do indivíduo que as vive. No caso do estudante universitário, o impacto do curso, dos currículos, dos professores, dos colegas ou das condições habitacionais, varia de acordo com a sua história de desenvolvimento, as suas capacidades pessoais para que possa lidar com a mudança.

Existem vários autores que apontam diversas dificuldades sentidas pelo estudante universitário, entre os quais se destacam:

- (i) A inadaptação ao ensino superior é sentida por muitos jovens quando estes são confrontados com um mundo universitário cujos ritmos e metodologias são muito diferenciados dos ciclos de ensino anteriores (Almeida, 2002b; Dias & Fontaine, 2001).
- (ii) Outra das dificuldades sentidas é o número de estudantes deslocados da sua família o facto de entrar numa universidade significa a separação da família, dos amigos e das figuras significativas que orientaram, até então, a sua vida, havendo alterações sócio afectivas perturbadoras de

uma boa estabilidade emocional (Almeida, 2002a; Dias & Fontaine, 2001);

- (iii) A dificuldade da universidade em se adaptar a um novo perfil de alunos (Tavares, 2000);
- (iv) A crescente importância das vivências e referências extracurriculares nos jovens que frequentam o ensino superior (Dias & Teixeira, 2002);
- (v) O desfasamento comunicacional entre alunos e professores que afasta os alunos das aulas (Tavares, 2000);
- (vi) A necessidade das instituições (re)inventarem novas formas de ensinar e aprender (Tavares, 1998).

Em suma, os aspectos acima referidos assumem-se como factores de risco, propiciatórios de dificuldades de adaptação ao contexto universitário, sendo de extrema importância as características individuais dos estudantes e as redes de apoio existentes na própria universidade (Alvan, Belgrave & Zea, 1996, *cit. in* Santos & Almeida, 1999); este apoio devia “ser equacionado a vários níveis concorrentes, como o institucional, o social e o pessoal, no sentido de promover o desenvolvimento do adulto, assim como contribuir para a sua adaptação à instituição” (Santos & Almeida, 1999, p. 443).

1.6. As estruturas de apoio

São várias as instituições que possuem serviços de apoio psico-socio-educativo para os alunos que, por uma ou outra razão, se podem sentir mais fragilizados neste processo, acabem por adoptar estratégias de confronto menos adaptativas e/ou desajustadas ou estar menos preparados psicologicamente para tais exigências, num novo meio e contexto de realização e desempenho. Não surpreende, por isso, que se

tenham, aos poucos, generalizado estes serviços aos vários subsistemas do ensino superior em Portugal (Almeida, 2007; Gonçalves & Cruz, 1988).

Para além das experiências enriquecedoras que a universidade proporciona aos indivíduos, e que contribuem para o seu desenvolvimento global, os estudantes universitários deparam-se, também, com constrangimentos capazes de prejudicar esse mesmo desenvolvimento, caso não sejam ultrapassados. Assim, torna-se indispensável a criação de serviços de informação, orientação e apoio psicológico que auxiliem os indivíduos no seu processo de desenvolvimento de projectos pessoais (Abreu, Leitão, Paixão, Brêda & Miguel, 1996), bem como de planeamento de carreira.

Neste sentido, Gonçalves e Cruz (1988, *cit. in* Ferreira & Almeida, 1997) apresentam como os serviços de apoio psicológico a serem prestados aos estudantes universitários:

- (i) *Os serviços desenvolvimentais*: a fim de promoverem o funcionamento e crescimento dos indivíduos;
- (ii) *Os serviços preventivos*: centrados na identificação e controlo de factores de risco através do desenvolvimento de competências psicossociais do indivíduo;
- (iii) *Os serviços remediativos*: que visam o apoio terapêutico a indivíduos com diferentes tipos de dificuldades, por vezes traduzidas em descompensações psicológicas ou em elevados níveis de *stress*.

Para Leitão (1997), os serviços de informação e apoio psicológico a serem prestados aos alunos ao longo do seu percurso académico deverão ocorrer em aspectos como:

- (i) O apoio psicológico e psicopedagógico: com vista ao desenvolvimento e implementação de competências pessoais e de relacionamento, por forma a superar dificuldades de integração no meio universitário;
- (ii) O desenvolvimento psicopedagógico: com o propósito de desenvolver metodologias de estudo, estratégias cognitivas e competências pessoais específicas;
- (iii) O desenvolvimento de carreira e do projecto pessoal: no sentido de auxiliar os indivíduos na estruturação e implementação do seu projecto pessoal e profissional e de os orientar nos seus estudos;
- (iv) O apoio à inserção no mundo do trabalho: dirigido aos alunos que, uma vez terminados os seus estudos académicos, procuram emprego na sua área de formação, tentando-se criar bolsas de emprego para recém-licenciados, programas de promoção de competências de procura de emprego e de prospecção estratégica do mercado de trabalho.

Assim, afigurar-se fundamental que as instituições do Ensino Superior criem mais serviços de informação, orientação e apoio psicológico que, para além de dar resposta às necessidades particulares e específicas de cada aluno, desenvolvam iniciativas direccionadas no sentido de:

- (i) “O momento de transição do ensino secundário para o ensino superior, aperfeiçoando as condições de acesso e principalmente de apoio às escolhas entre vias diversificadas de formação;
- (ii) O momento da inserção e da integração nas novas condições de vida que o ensino superior em geral representa;

- (iii) O momento de transição da formação académica para o mundo das actividades profissionais, aperfeiçoando as relações entre o ensino superior e as empresas” (Abreu, 1997, p. 315).

De acordo com Jorgensen, Duseck, Richards e McIlhtyre (2009); Suldo, Schaunessy, Michauhowski, e Shaffer (2008); e Tamir, John, Srivastana, e Gross (2007), *cit. in* Almeida, S. L., & Cruz, J (s/d), as primeiras experiências afectivas na transição para a universidade, associadas à adaptação a uma nova “cultura de objectivos”, assumem assim particular relevo na etapa desenvolvimental. Talvez seja por isso que, particularmente a nível internacional, se assiste a um cada vez maior interesse e investimento dos investigadores no estudo sistemático das experiências sócio-emocionais, do bem-estar o funcionamento e resultados afectivos dos alunos, aliados ao estudo dos factores de *stress* e dos processos de confronto e regulação afectiva e emocional eficaz para um funcionamento, adaptação e ajustamento saudáveis, nesta etapa fundamental de transição para a universidade.

Para Schlossberg (1981), os recursos que cada individuo dispõe para lidar com uma transição, ou seja, para organizar as respostas adaptativas ou se tornar apto são quatro: (i) o(s) próprio(s) acontecimento(s) ou situação(ões); (ii) as características pessoais e recursos psicológicos (o Eu); (iii) as diferentes fontes de suporte social (família, amigos, companheiro, pares, grupos ou organizações); e (iv) respectivos benefícios ou provisões sociais e as estratégias ou respostas de *coping* desde a procura de informação à acção directa de modificação da situação.

Neste sentido, no próximo capítulo focar-se-á o afecto e o bem-estar do Estudante Universitário.

2. Afecto e Bem-Estar do Estudante Universitário

2.1. Definição e características do Afecto Positivo e do Afecto Negativo

A Psicologia dá enorme importância ao estudo do afecto e dos seus determinantes. O afecto faz parte do quotidiano de todas as pessoas, que desenvolvem energias no sentido de o propagar positivamente, garantindo o bem-estar. O conceito de bem-estar é multifacetado, tornando-se difícil de explicar, sendo por vezes forçosamente levado à sobreposição com outros conceitos, como o humor, emoção, afecto (Galinha & Pais-Ribeiro, 2004). Assim, e de acordo com Stone (1997, *cit. in* Galinha & Pais-Ribeiro 2005), o humor pode ser considerado um estado mais prolongado e duradouro do que o afecto, no entanto, existe pouco consenso entre os investigadores sobre em que momento o afecto se torna em humor, considerando a estabilização do termo afecto, sugerindo, assim, o termo afecto para estados emocionais mais breves e humor para estados emocionais mais duradouros, contudo havendo uma distinção reconhecida mas imprecisa. De acordo com Larsen e Diner (1987, *cit. in* Soria, 1997), o modelo para explicar os afectos, que os autores defendem remetem para duas medidas, a frequência e a intensidade. A frequência define-se com o medidor do tempo durante o qual as pessoas experimentam o afecto positivo ou negativo; a intensidade é compreendida como um grau em que as emoções são experienciadas independentemente do seu significado. As características do modelo apontam, que as pessoas experienciam da mesma forma as emoções, quer positivas quer negativas (Diener, Larsen, Levine & Emmons, 1985, *cit. in* Soria, 1997). Contudo, os estudos realizados dizem que há diferenças: a intensidade afectiva distribui-se de forma desigual entre os sexos e os diversos grupos etários (Diener, Sandvik & Lassen, 1985, Fujita, Diener & Sandvick, 1991, *cit. in* Soria, 1997).

De acordo com a literatura, parece de facto existir uma panóplia de perspectivas no estudo do conceito de afecto. O afecto surge em muitas investigações com o objectivo de avaliar um resultado clínico, como um componente de um diagnóstico de depressão ou mania. Também tem sido usado para avaliar a intensidade de uma situação ou um efeito *stressante*, como, por exemplo, a entrada e a adaptação ao meio universitário (Cohen, Kessler & Gordon, 1997, *cit. in* Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

Para Bates (2000, *cit. in* Galinha & Pais Ribeiro 2005), as várias definições do conceito de afecto devem-se ao facto dos diversos níveis de estudo e aplicações do conceito. De acordo com o autor, o conceito de emoções centra-se em acontecimentos emocionais a vários níveis, incluindo os eventos emocionais breves, o humor prolongado e as predisposições estáveis de estados emocionais particulares, como, por exemplo, e de acordo com o estudo realizado, estes estados emocionais particulares podem referir-se também, numa análise temporal, como, por exemplo, neste momento, agora, durante os últimos dias, durante a última semana (s), durante o último ano.

Ainda de acordo com o autor Bates (2000, citado por Galinha & Pais Ribeiro 2005), as emoções podem ser entendidas como eventos: (i) eventos motivacionais básicos que interagem com estímulos ambientais para produzirem eventos emocionais estas condições são básicas no sentido em que podem ocorrer sem actividade verbal ou auto consciente; (ii) eventos que ocorrem na materialidade do cérebro, vinculadas às leis da realidade neural (ex.: interações neuro-químicas, genéticas); (iii) eventos processados ao nível cognitivo, num sistema regulador em relação com o ambiente, estas emoções podem ocorrer a um nível cognitivo, sem serem conscientemente verbalizadas; (iv) eventos passíveis de serem verbalizados, podendo constituir significados no código verbal (ex.: medo, tristeza, entusiasmo, culpa, vergonha, interessado, assustado, inspirado, determinado, orgulhoso, encantado, amedrontado); (v)

eventos transaccionais as emoções acontecem principalmente como parte das transacções sociais, mesmo quando essas transacções estão a decorrer num espaço simbólico; A cultura e a sociedade reflectem e modelam as características emocionais dos indivíduos; (vi) eventos que são construídos activamente pelos indivíduos de modo a criar o seu próprio ambiente afectivo os indivíduos seleccionam os estímulos emocionais com os quais interagem e esta escolha pode ser feita a um nível muito básico, através de processos motivacionais, não reflexivos ou, por outro lado, através de uma escolha consciente.

Dada a complexidade dos conceitos, parece importante, e de acordo com vários autores (Diener, Suh, e Oishi, 1997 *cit. in* Galinha & Ribeiro, 2005), definir de forma mais sucinta os conceitos de afecto positivo e negativo. O afecto positivo é composto pela emoção e humores agradáveis, tais como a alegria, contentamento, afeição e orgulho e está vocacionado para o sistema de facilitação comportamental de aproximação, que direcciona os organismos para situações e experiências que poderão originar prazer e/ou recompensa. Ainda de acordo com (Diener, Suh, e Oishi, 1997 *cit. in* Galinha & Ribeiro, 2005), o afecto negativo tem a ver com as emoções e humores desagradáveis (ex.: culpa, tristeza, ansiedade, revolta, repulsa, perturbado, medo, ira e assustado) que cada indivíduo experimenta em determinado momento, e geralmente está orientado para o sistema de inibição comportamental de afastamento, com o principal objectivo de manter o organismo longe de problemas ou ameaças, através da inibição dos comportamentos que podem originar dor, castigo, ou qualquer outra consequência indesejável. Para Watson & Clark, (1988), o afecto positivo reflecte a extensão/realidade na qual a pessoa se sente entusiasta, activa e alerta. Um alto afecto positivo é um estado de grande energia, grande concentração e uma disposição positiva, ao contrário, um baixo nível de afecto positivo é caracterizado por tristeza e letargia.

Em contraste, afecto negativo é uma dimensão geral de sofrimento subjectivo de um ajuste não prazeroso que se subordina a uma variedade de estados adversos de humor, incluindo raiva, desprezo, desgosto, culpa, medo e nervosismo, enquanto um baixo afecto negativo caracteriza-se por um estado de calma e serenidade. É relevante mencionar que os conceitos afecto negativo e afecto positivo surgem com a construção do inventário de Afecto Positivo e Afecto Negativo (PANAS; Watson e Clark, 1988) sendo este um modelo bastante aceite, de carácter bidimensional (Huebner & Dew, 1996).

2.2. O afecto do Estudante Universitário

Os sentimentos que cada um experimenta e expressa permitem perceber, conhecer e classificar a realidade de uma determinada forma ou de um determinado sentido. Numas situações, associam-se imagens da realidade a sentimentos e emoções agradáveis, noutras, associam-se imagens da realidade a sentimentos e emoções desagradáveis (Dias, 2007), como é o caso da entrada na universidade.

Com o ingresso na universidade e a sede de experimentação do mundo novo, romantiza-se em mais de um sentido aquilo que poderá resultar da sua frequência, quer a nível das relações pessoais, onde se tem uma certeza que, através da praxe e outros rituais, se irá fomentar um nível de popularidade entre os colegas sem ter de se esforçar grandemente por isso, quer ao nível do ensino e do sucesso nas disciplinas, onde se cria uma visão de maior facilitismo ao entender-se que se não se obtiver aprovação numa fase normal se têm ainda a oportunidade posterior com o recurso, sem que os indivíduos se penalizem por isso, pois rapidamente têm a percepção de que é a prática normal dos estudantes universitários.

Ultrapassado o primeiro semestre, muitas destas ideias se irão desvanecer; os estudantes irão ver que os resultados académicos esperados não vão ao encontro do esperado e criar-se-á uma angústia relativamente a unidades curriculares que nem mesmo o recurso “salvou” e que por isso no ano seguinte terão de ser outra vez “repassadas”. Ao nível das amizades, compreenderão que afinal o conhecer a turma toda ou colegas mais velhos não irá ser como o esperado, uma vez que o verdadeiro grupo de apoio se irá resumir a uns poucos elementos mais próximos.

A entrada no Ensino Superior revela para a larga maioria dos estudantes a concretização de um projecto de carreira e de desenvolvimento pessoal. As expectativas concebidas para esta nova fase da sua vida são elevadas, para si mas também por parte dos outros significativos. A literatura sugere que os estudantes com elevadas expectativas, quando a experiência académica não as satisfaz, apresentam maiores dificuldades de adaptação e realização académicas face aos estudantes que, pelo contrário, experienciam realidades que ultrapassam as expectativas iniciais (Baker & Schultz, 1992 *cit. in* Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003).

Desapontados ou deslumbrados, os estudantes enfrentam desafios e tarefas académicas com níveis diferentes de energia, optimismo e percepções de bem-estar e de sucesso, sendo que algumas das suas expectativas reflectem apenas visões irrealistas e ingénuas da vida universitária por parte de alguns alunos, são frequentes as quebras das expectativas iniciais dos estudantes, situação visível ao longo dos primeiros meses de frequência universitária e podendo explicar parte das elevadas taxas de insucesso e de abandono no primeiro ano (Baker *et al.*, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Nico, 1996; Tavares *et al.*, 2000 *cit. in* Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003). Sendo particularmente difícil, o primeiro ano de frequência universitária

representa um período crítico, experienciando alguns estudantes problemas emocionais, a depressão e ansiedade.

A entrada na universidade surge em paralelo com muitas outras primeiras vezes, as quais os jovens adultos até aqui só idealizavam, em muitos casos almejavam sinceramente, mas o pensamento do que estava para vir era reflectido e sentido dentro do ambiente que conheciam e estavam habituados: a sua cidade, a sua casa, os seus pais e todo o entorno que lhes era familiar e tido como certo em todos os dias e momentos da vida. Com a entrada na universidade muito disto se vai alterar, principalmente com a deslocação do estudante para fora da sua área familiar, para uma nova cidade, onde quase tudo lhe é desconhecido. É claro que com o desenvolvimento tecnológico dos dias de hoje e a facilidade de comunicações, este desamparo inicial é muito mais suavizado do que antigamente. Ainda que os jovens percam a vivência presencial no dia-a-dia do seu entorno, podem sentir-se próximos de igual forma.

Nem todos, no entanto, sentirão que tal baste, quando a excitação da descoberta inicial se desvanecer e a realidade começar a infiltrar-se, e com ela o primeiro contratempo, o jovem tender-se-á a sentir confuso, desorientado e desamparado, principalmente se se denotar uma falta de estrutura de apoio dos colegas, familiares ou do local onde está a estudar, a percepção do seu bem-estar vai estar comprometido uma vez que os indivíduos tendem a avaliar as vivências como positivas ou negativas, de acordo com Galinha (2008). Poderá entrar então numa espiral recessiva onde o tempo que passa fora de sua casa se passará a contar quase ao minuto, com a angústia e a ansiedade da espera pelo fim-de-semana ou férias para voltar ao local onde se sente seguro e familiarizado.

Entretanto, a culpa e o remorso poderão surgir quando deparados com as classificações obtidas, encontrando resultados negativos ou muito aquém do esperado,

sendo tal uma derrota pessoal para o aluno, seguida de aflição e vergonha ao pensar no momento em que terá de contar à família e ser alvo de desilusão e portador de desapontamentos relativamente àqueles de quem mais gosta.

Somando todos estas contrariedades, é de assumir, naturalmente, que o estudante fique zangado consigo mesmo, perturbado e sinta rejeição e vergonha em relação a si próprio, culminado tudo num desalento e desânimo quase completo que levará muitos dos estudantes a desistirem da frequência académica, quer seja temporária, para mudança de curso, quer definitiva.

As dificuldades de adaptação ao Ensino Superior podem ter inúmeras consequências para o estudante. De acordo com Costa e Leal (2008), podem-se enunciar, ao nível académico, o baixo rendimento e insucessos académicos, a mudança de curso e de universidade e até mesmo a desistência do curso frequentado e o subsequente abandono do sistema de Ensino Superior, mas também em relação a outros níveis, como, por exemplo, o físico, o psicológico e o comportamental, podendo destacar-se o aparecimento de patologias clínicas, como a depressão e as perturbações de ansiedade.

Neste contexto, é de enfatizar o desenvolvimento psicossocial em contexto universitário, que será explorado no próximo capítulo.

3. O desenvolvimento Psicossocial em Contexto Universitário

Ao longo da vida dos indivíduos, há acontecimentos que exigem reorganizações pessoais bem como relacionais mais ou menos profundas, acontecimentos esses que, enquanto transições desenvolvimentais (Campos, 1993), exigem mudanças quer nos pressupostos que o indivíduo tem sobre si e sobre o mundo, quer na sua forma de se comportar e relacionar. Um destes acontecimentos é a transição do ensino secundário

para o ensino superior. A universidade tem sido um dos contextos desenvolvimentais que mais tem chamado a atenção dos investigadores, pois durante os anos de frequência universitária «os estudantes operam modificações importantes, não apenas no domínio das competências intelectuais e dos conhecimentos adquiridos, como também em áreas não menos nucleares no plano da construção da identidade pessoal como das atitudes, valores, interesses, objectivos, aspirações, planos de futuro, organização das emoções, auto conceito e relacionamento interpessoal» (Abreu, Leitão, Paixão Brêda & Miguel, 1996, p. 34).

Importa descrever a fase de desenvolvimento psicológico em que o jovem adulto se encontra, nomeadamente os processos nem sempre fáceis de construção da sua identidade e conquista da sua autonomia quer ao nível carreira profissional, identidade sexual, novos padrões de relacionamento interpessoal e sistema de valores. Assim, o ingresso no ensino superior representa para alguns alunos a primeira saída de casa, o afastamento dos pais, familiares e amigos, o confronto com um meio académico bastante desconhecido e com “praxes de entrada” por vezes violentas e pouco promotoras da integração ao meio universitário. Também se destaca o peso da responsabilidade ao ter que gerir de forma autónoma recursos económicos, as idas às aulas, o tempo de estudo, a carreira ou o tempo passado com os amigos (Almeida, 2007; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Soares, 2002).

3.1. O desenvolvimento da Identidade na perspectiva de James Marcia

Tendo por base a perspectiva de Erikson, Marcia (1966, 1980, 1986, *cit. in* Costa, 1986; 1990: 1997) postulou a existência de quatro estatutos de identidade que representam diferentes formas de lidar com a tarefa psicossocial de construção da identidade. Estes quatro estatutos são definidos pela frequência ou ausência de

exploração (crise) e de investimento nas áreas: profissional, ideológica (religiosa e política) e interpessoal/sexual (atitudes sobre os papéis sexuais e sobre a participação em relações sexuais).

A dimensão exploração refere-se ao questionamento activo que visa a tomada de decisão e o alcance de objectivos. Costa (1990; 1997) menciona três momentos:

- (i) *Em exploração*, o indivíduo «sente necessidade de trabalhar questões referentes à sua identidade com o objectivo de tomar decisões» (Costa, 1990, p. 268; 1997, p. 146), procurando recolher todas as informações necessárias e conhecer todas as alternativas existentes, bem como as implicações de cada uma. No início da exploração, o estado emocional do indivíduo caracteriza-se por sentimentos de excitação e curiosidade, experimentando, com o desenrolar da crise de identidade e conseqüente sensação de indefinição de objectivos e valores, sentimentos de frustração, ambigüidade e ansiedade, ou, pelo contrário, necessidade de resolver a indecisão o mais depressa e realisticamente possível. Então surge a necessidade de fazer uma escolha, contudo, esta nem sempre é viável e, se as respostas não forem encontradas, o indivíduo pode sentir-se persuadido a desistir.
- (ii) *Após a exploração*, o indivíduo passou por uma «fase de valorização activa de vários elementos da sua identidade, mas já a ultrapassou com sucesso, se daí surgiu um firme sentido de direcção para o futuro, ou com insucesso, se a tarefa foi abandonada sem ter atingido uma conclusão significativa» (Costa, 1990, p.269; 1997, p.147).
- (iii) Por fim, *a ausência de exploração* ocorre quando o indivíduo não sente necessidade de escolher objectivos, crenças, valores e alternativas; o que

pode acontecer porque estes foram definidos por outrem e aceites pelo indivíduo, ou por falta de estímulos que permitam ao indivíduo procurar outros objectos, crenças, valores e alternativas possíveis.

A dimensão investimento implica a realização de escolhas e de acções para as implementar, comportando, assim, aspectos internos e externos. Para haver investimento, «não basta apenas a verbalização de ideias socialmente apropriadas: é preciso que haja uma influência directa na vida do indivíduo e uma preparação para papéis futuros consistentes com objectivos e valores anteriormente definidos» (Costa, 1990, p. 269; 1997, p. 147).

Em função destas dimensões – Exploração e Investimento Marcia define, então, quatro formas de estar perante a tarefa de construção da identidade (Costa, 1986; 1990; 1997):

- (i) *Difusão da Identidade (Identity Difusion)* quando um indivíduo não tem qualquer investimento nem passou por um período de exploração ou, se chegou a levantar algumas questões, acabou por abandoná-las por não as conseguir resolver. Nestes indivíduos podem encontrar-se «diferentes padrões emocionais desde a passividade e apatia à agressividade não focalizada; normalmente respondem às pressões externas pelo caminho de menor resistência, com aceitação e rejeição das normas sociais convencionais sem apresentarem formas de alternativas» (Costa, 1990, p. 269; 1997, p. 148).
- (ii) *Identidade Outorgante (Foreclosuse)* quando não há referência a nenhum período passado ou actual de exploração, mas sim, um investimento; apesar de este investimento traduzir, normalmente, escolhas e projectos

de outras figuras significativas ou de autoridade. Aqui, o indivíduo aceita as alternativas que lhe são apresentadas, pois procurar outras poderia criar conflitos com as suas figuras de identificação, que acabam por quase outorgar a identidade do indivíduo. Estes indivíduos «levantam barreiras à comunicação com o mundo exterior, escolhem, por defesa ou por irresponsabilidade, a segurança do não confronto com outras alternativas e, nomeadamente, são vistos como imperturbáveis, dogmáticos, autoritários e rígidos em relação às suas atitudes e intolerantes perante as atitudes dos outros» (Costa, 1990, p. 270; 1997, p. 148).

(iii) *Moratória da Identidade (Moratorium)* quando o indivíduo está a passar por um período de exploração de alternativas para tomar decisões. Aqui, os indivíduos tornam-se emocionalmente instáveis, mais sensíveis, mais ansiosos, mais flexíveis e mais vacilantes, ora respondem de forma optimista, ora pessimista, manifestam frustrações e incerteza e demonstram grande necessidade de ultrapassar esta situação.

(iv) *Aquisição da Identidade (Identity Achievement)* quando o indivíduo passou por um período de exploração e conseguiu realizar investimentos firmes, construindo e consolidando a sua identidade pessoal. Estes indivíduos «reflectem sentimentos de confiança, estabilidade, optimismo em relação ao futuro e consciência das dificuldades de implementação dos elementos de identidade escolhidos» (Costa, 1990, p. 270; 1997, p. 148).

Num estudo realizado por Costa e Campos (1996, *cit.* por Costa em 1990), com alunos do 2º ano de diferentes cursos universitários, constatou-se que os estatutos de

identidade mais frequentes eram os da identidade construída ou em exploração, embora se verificasse também a existência de indivíduos com identidade outorgada. Costa (1986) salienta que o período de frequência universitária proporciona aos indivíduos factores importantes para o desenvolvimento da identidade, uma vez que desenvolve a liberdade de pensamento e de expressão e oferece uma grande variedade de informação, exigindo um período de maior elaboração e exploração para criar investimentos «um período de moratória que permite aos jovens adultos preparar-se para o assumir dos poderes e responsabilidades da vida adulta» (Costa, 1990, p. 270; 1997, p. 148).

A identidade «refere-se aquilo que a pessoa sente que é» (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 153). Segundo Costa (1997, p. 143), a «formação da identidade tem uma função dupla: psicológica e social. Por outro lado, a construção da identidade surge da necessidade de o indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consciente e sem contradições. Por outro lado, é um processo social que surge de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis familiares, profissionais e sociais» que lhe confirmem determinado estatuto na sociedade.

Assim, para além de ser necessário que o jovem adulto possua um desenvolvimento psicológico adequado à construção da sua identidade psicossocial, essa construção deve ser realista e adaptada à sociedade que se insere (Costa, 1997).

Entendendo a construção da identidade como «um processo contínuo ao longo do ciclo vital» (Costa, 1990, p. 262), apresenta-se uma perspectiva que ilustra a construção da identidade ao longo do desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

3.2. O desenvolvimento da Personalidade na perspectiva de Arthur Chickering

Considera-se que na faixa etária em que se encontra o estudante universitário a sua principal tarefa é o desenvolvimento da identidade, contribuindo para tal a riqueza das vivências proporcionadas pelo meio universitário (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

O desenvolvimento psicossocial ocorre numa sequência de sete vectores ou dimensões do desenvolvimento (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997); (Ferreira & Wood, 1990); que, apesar de ocorrerem ao longo da vida do indivíduo, se desenvolvem mais durante os anos de frequência universitária:

- (i) *Desenvolvimento de um sentido de competência*: este vector é composto por três tipos de competências essenciais para os estudantes universitários competência intelectual, competência física e manual e competência interpessoal. Isto porque, o sentido de competência percebido pelo indivíduo depende da confiança que entrega na sua capacidade para lidar com diferentes situações e de conseguir realizar de forma eficaz aquilo a que se propõe, permitindo ao indivíduo responder e cooperar de forma criativa, bem como expressar os seus afectos.
- (ii) *Desenvolvimento e integração das emoções*: este vector implica que o indivíduo tenha consciência das suas emoções e que seja capaz de as integrar, por forma a obter uma maior expressividade dessas emoções e também uma maior flexibilidade emocional. «O conhecimento progressivo das emoções e a crescente capacidade para as gerir com eficácia constituem possibilidades de desenvolvimento necessárias a uma formação harmoniosa e integrada do indivíduo» (Ferreira & Wood, 1990, p. 396).

(iii) *Desenvolvimento da autonomia em direcção à interdependência*: «autonomia significa segurança, estabilidade, e coordenação dos comportamentos com ideais pessoais e sociais, o que engloba a independência emocional, a independência instrumental e o reconhecimento da interdependência» (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 151). Ter independência emocional implica não sentir necessidades contínuas e urgentes de segurança, afecto e aprovação iniciando-se este processo com a separação dos pais e conseqüente transferência da confiança depositada nestes para os grupos de referência. A interdependência instrumental resulta das actividades levadas a cabo pelo indivíduo por forma a satisfazer as suas próprias necessidades e desejos e, ainda, da capacidade de resolver problemas sem procurar, eternamente, apoio. Por fim, o reconhecimento e a aceitação da interdependência exigem que o indivíduo assuma responsabilidades em relação à sua vida.

(iv) *Desenvolvimento de relações interpessoais*: este vector visa «por um lado a capacidade do indivíduo desenvolver a tolerância, o respeito e a aceitação pelas diferenças individuais e, por outro lado, a capacidade do indivíduo de estabelecer relações interpessoais mais íntimas e mais intensas» (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 151).

(v) *Desenvolvimento da identidade*: o desenvolvimento da identidade depende em parte, do desenvolvimento dos vectores anteriores, «que ocorrem para dotar o indivíduo de uma sólida consciência de si próprio» (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 153). Entendendo a construção da identidade como a tarefa psicossocial mais importante a ser realizado pelo jovem adulto, Chickering dá grande importância quer ao contexto do ensino secundário quer ao do ensino

superior, uma vez que defende que é ao longo da frequência e da vivência destes anos escolares que essa tarefa se realiza.

(vi) *Desenvolvimento de ideias*: este vector origina que o estudante universitário se focalize em tomar decisões relativamente a interesses não vocacionais e recreativos, projectos e aspirações vocacionais e estilos de vida. À medida que o indivíduo sente necessidade de clarificar e limitar as suas actividades extracurriculares, há uma intensificação das interacções sociais, se os seus interesses não vocacionais e recreativos forem compatíveis com os dos seus parceiros sociais. Por sua vez, os projectos vocacionais estruturam-se segundo as necessidades e aspirações do próprio indivíduo, à medida que este vai conhecendo melhor os seus valores e interesses. O estilo de vida implica que o indivíduo seja capaz de integrar os seus projectos vocacionais, interesses não vocacionais e recreativos e o próprio estilo de vida a que aspira, formulando planos de acção, estabelecendo prioridades nos mesmos e tornando-se mais preciso e independente na definição dos seus objectivos e interesses. (vii) *Desenvolvimento da integridade*: o desenvolvimento da integridade implica “a humanização de valores, a personalização dos valores e o desenvolvimento da congruência entre valores, crenças e comportamentos” (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 155). A humanização dos valores remete para as regras ensinadas pelos pais e também dos primeiros grupos sociais, progressivamente, reformuladas pelo indivíduo, passando de um entendimento rígido a um entendimento flexível e desta forma adaptável aos diferentes contextos e situações com que este se depara. Por sua vez a personalização dos valores ocorre “à medida que o indivíduo desenvolve o seu próprio código de valores, fruto de uma avaliação pessoal, e que passa a orientar os seus comportamentos”

(Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 156), assim facilita a adopção de comportamentos compatíveis com crenças e valores individuais e, desta forma, vê crescer os seus valores pessoais e o seu comportamento.

São muitos os autores que se têm debruçado sobre o estudo do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos em contexto universitário, sendo que os anos de Universidade são tidos como muito importantes para o desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com a complexidade do mundo e da identidade (Diniz & Almeida, 2006).

4. Método

4.1. Objectivos da investigação

O objectivo geral presente do estudo é analisar o afecto positivo e negativo de estudantes do primeiro ano do ensino superior.

Quanto aos objectivos específicos, pretende-se:

- (i) Explorar a relação entre o afecto (positivo e negativo) e variáveis sociodemográficas nesses estudantes (idade, sexo, curso e saída de casa ou não aquando do ingresso no Ensino Superior);
- (ii) Explorar a relação entre o afecto (positivo e negativo) dos estudantes e a sua percepção de saúde.

4.2. Material ¹

No presente estudo foram administrados os seguintes instrumentos de avaliação:
Questionário Sócio-Demográfico do Questionário de Vivências Académicas Reduzido

¹ Por questões éticas e por indicação da orientadora da presente Dissertação de Mestrado, uma cópia do Protocolo de avaliação será entregue em *dossier* separado apenas aos membros do Júri.

(QVA-r) (Almeida, Soares & Ferreira, 2002), Escala de Afecto Positivo e Negativo (PANAS), adaptada para a população portuguesa por Galinha e Ribeiro (2005), e os itens 1 e 2 do Questionário de Estado de Saúde SF-36 (Ribeiro, 2005), os dois itens do Questionário do estado de saúde SF-36 avaliam a percepção geral dos participantes no que diz respeito à sua saúde e a forma como descrevem o estado geral de saúde comparando-o com o que acontecia há um ano atrás. O questionário sócio-demográfico considera diversas variáveis socio-demográficas: como por exemplo o sexo, curso, se aquando na entrada no Ensino Superior implicou ou não a saída de casa.

A versão portuguesa da PANAS foi produzida através da versão original de Watson, Clark e Tellegen (1988), adaptada para a população portuguesa por Galinha e Pais Ribeiro (2005). Esta escala é constituída por 20 itens, 10 itens para cada uma das dimensões, avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos em que 1 corresponde a “Nada ou muito ligeiramente”, 2 a “Um pouco”, 3 a “Moderadamente”, 4 a “Bastante” e 5 a “Extremamente”. As dimensões de avaliação são: o afecto positivo e afecto negativo. Cada item corresponde a uma emoção positiva (e. g., interessado, caloroso, entusiasmado, encantado) ou negativa (e. g., perturbado, culpado, irritado, amedrontado). Os participantes têm de responder como se sentem geralmente relativamente a cada emoção, no presente estudo a opção temporal escolhida foi “durante as últimas semanas” variando a sua resposta entre “muito pouco ou quase nada” até “extremamente”. A escala apresenta níveis de consistência interna com valores de *alpha* de *Cronbach* para o afecto positivo de 0,88 e para o afecto negativo de 0,87. De forma semelhante, na versão portuguesa foi encontrado um valor de *alpha* de *Cronbach* de 0,86 para o afecto positivo e de 0,89 para o afecto negativo (Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

4.3. Participantes

Foi estudada uma amostra, não probabilística, sequencial, de conveniência (Ribeiro, 1999), que contou com um total de 102 estudantes do Ensino Superior da área da Saúde do Norte de Portugal. A caracterização socio-demográfica dos participantes encontra-se patente no quadro 1.

A análise do Quadro 1 revela que a maioria da amostra era do sexo feminino e frequentava o curso de Medicina Dentária e não havia saída de casa para estudar. Dos que haviam saído, a maior parte vivia num apartamento com estudantes. É ainda de referir que a idade dos participantes oscilava entre os 17 e os 44 anos ($M = 19,17$ e $DP = 3.682$). Com média de 26.5 para o sexo masculino e para o sexo feminino com a média de 72.5.

Quadro 1. Características sócio-demográficas (N=102)

		Amostra (n=102)	
		n	%
Sexo	Masculino	27	26.5
	Feminino	74	72.5
Curso	Medicina Dentária	58	56.9
	Enfermagem	41	40.2
	Ciências Farmacêuticas	2	2.0
Saiu de casa para estudar	Sim	49	48.5
	Não	51	51.5
Onde Vive	Residência Universitária	2	2.0
	Apartamento com Estudantes	33	32.4
	Apartamento Sozinho	6	5.9
	Casa com Familiares	9	8.8

4.4 Procedimento²

Numa primeira fase foi necessário seleccionar as turmas com base na compatibilidade entre o horário das aulas e o da investigadora. Foi também solicitada e obtida autorização dos docentes para possível disponibilização de uma parte das suas aulas para aplicação dos questionários junto dos seus alunos (via e-mail). Este meio foi também usado para agendar o dia e a hora de aplicação do protocolo. A recolha dos dados decorreu entre os dias 12 e 26 de Novembro de 2007. Esta teve lugar nas salas de aula, sempre no início de cada aula, sendo este o período disponibilizado pelos docentes das disciplinas para aplicação do protocolo de investigação.

A participação dos estudantes foi voluntária, havendo, *a priori*, obtenção do seu consentimento informado (anónimo). Foi explicado aos alunos todo o procedimento do estudo, desde os objectivos, a metodologia de trabalho de investigação, assim como a sua utilidade. Foram informados também que poderiam recusar a participação ou desistir em qualquer altura do procedimento sem haver qualquer consequência para os próprios.

O preenchimento foi efectuado pelos próprios participantes, individualmente, mas sempre na presença da investigadora, que ia explicando as tarefas, auxiliava na leitura dos instrumentos, quando se verificasse necessidade, e procedia ao esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgissem.

A aplicação do protocolo total teve a duração de cerca de 30 minutos, cumprindo a seguinte ordem de administração: Questionário Sociodemográfico, os itens 1 e 2 do

² É de esclarecer que o presente estudo se encontra integrado num projecto de investigação mais amplo, da responsabilidade das Professoras Doutoradas Rute Meneses e Isabel Silva, que obtiveram todas as autorizações necessárias (dos autores dos instrumentos, da instituição e da comissão de ética).

Questionário de Estado de Saúde SF-36, e a Escala de Afecto Positivo e Negativo (PANAS).

5. Apresentação e discussão dos resultados

A análise estudada descritiva das variáveis Afecto Negativo e Afecto Positivo na amostra demonstrou que a variável Afecto Negativo obteve uma pontuação média mais do que a variável Afecto Positivo (Tabela 1).

Relativamente ao objectivo 1- *Explorar a relação entre o afecto (positivo e negativo) nas variáveis sociodemográficas nesses estudantes (idade, sexo, curso e saída de casa ou não aquando do ingresso no Ensino Superior)*, verificou-se, no que diz respeito à **idade**, que não existia correlação linear estatisticamente significativa entre o Afecto Negativo e a idade dos participantes ($r = -0,049$, $p > 0,05$) assim como não se verificou correlação linear estatisticamente significativa entre o Afecto Positivo e a idade ($r = 0,068$, $p > .05$). Assim, pode-se concluir que o Afecto não está correlacionado com a idade na amostra em estudo.

Quadro 2. Análise Descritiva do Afecto Negativo e Afecto Positivo da Amostra (N= 102)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>
Afecto Negativo	18.97	7.21	10-47
Afecto Positivo	29.94	6.98	10-44

No que diz respeito à variável **curso**, os resultados demonstram que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do curso de Medicina Dentária e os do curso de Enfermagem no que concerne ao Afecto Negativo ($t = 0,896$, $p > 0,05$) e

o Afecto Positivo ($t = -1.515$, $p > 0,05$). Assim, pode-se concluir que o curso, neste caso o curso de Medicina Dentária vs. de Enfermagem não têm alunos com diferenças significativas ao nível do Afecto Negativo ou Positivo.

O mesmo teste revelou que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre quem havia **saída de casa ou não aquando do ingresso no Ensino Superior** no que diz respeito ao Afecto Negativo ($t = -1.311$, $p > 0,05$) e ao Afecto Positivo ($t = 0,582$, $p > 0,05$). Desta forma, os resultados demonstram que sair ou não de casa aquando do ingresso no Ensino Superior não “estabelece” diferenças nas variáveis afecto negativo e positivo.

Quadro 3. *Caracterização do Afecto Negativo e Afecto Positivo em função do sexo*

	Sexo							
	<i>F (n=73)</i>			<i>M (n= 27)</i>			<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>		
AN	19.71	6.79	37-27	17	8.02	10-47	724.500	.019
AP	28.97	7.36	10-37	32.5	5.14	21-41	726.00	.020

Quadro 4. *Análise Descritiva e Comparação entre os grupos idade para as variáveis Afecto Negativo e Afecto Positivo*

	Grupo Idade							
	<i>1(n=57)</i>			<i>2(n= 40)</i>			<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>		
AN	19.45	6.81	10-34	18.42	7.98	47-37	975.500	.227
AP	28.84	6.88	10-44	29.55	7.21	14-42	1136.000	.977

O teste U de Man-Whitney revelou que os homens obtiveram um resultado superior ao das mulheres no que ao Afecto Negativo, sendo este resultado estatisticamente significativo. O mesmo teste demonstrou que os homens obtiveram um resultado superior ao das mulheres relativamente ao Afecto Positivo, sendo esta diferença estatisticamente significativa. Assim, pode-se concluir que, tendo em conta a amostra em estudo, o sexo dos participantes é um factor diferenciador no que concerne ao tipo de afecto (negativo e positivo), sendo que o sexo masculino obtém resultados superiores.

A comparação entre os resultados médios dos grupos idade revela que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo 1 e 2 no que concerne aos resultados médios obtidos na variável Afecto Negativo ($U=975.500$, $p>.05$). Da mesma forma, os resultados demonstram que os grupos 1 e 2 não diferem significativamente no que diz respeito aos resultados médios obtidos para a variável Afecto Positivo. Assim podemos concluir que a variável “grupos Idade” não constitui um factor de diferença relativamente à variável Afecto (negativo e positivo)

Relativamente ao *objectivo 2- Explorar a relação entre o afecto (positivo e negativo) dos estudantes e da sua percepção de saúde*, a análise estatística revelou que o Afecto Negativo está correlacionado positivamente, embora de forma moderada, com a saúde (1, i.e., percepção geral dos participantes, no que diz respeito à sua saúde), sendo esta uma relação estatisticamente significativa ($r = 0,184$, $p = 0,03$). Por outro lado, o Afecto Positivo correlaciona-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a saúde (1) ($r = -,275$, $p = 0,003$). Desta forma, pode-se dizer que o afecto (positivo e negativo correlaciona-se com a percepção de saúde da amostra.

Verificou-se ainda que o Afecto Positivo estava correlacionado com a saúde (2: descrição do estado geral de saúde comparando com o que acontecia há um ano atrás),

sendo esta relação negativa e estatisticamente significativa ($r = -,406$, $p = ,000$). A mesma análise demonstrou, por outro lado, que o Afecto Negativo correlacionava-se de forma positiva, com a variável saúde (2; $r = ,226$, $p = ,011$).

Quadro 5. *Relação entre os afectos com a saúde (1 e 2)*

		Afecto_Negati vo_F	Afecto_Positiv o_F	saude1	saude2
Afecto_Negativo_F	Pearson Correlation	1	-,141	,184	,226
	Sig. (2-tailed)		,158	,066	,023
	N	102	102	101	101
Afecto_Positivo_F	Pearson Correlation	-,141	1	-,275**	-,406**
	Sig. (2-tailed)	,158		,005	,000
	N	102	102	101	101
saude1	Pearson Correlation	,184	-,275**	1	,112
	Sig. (2-tailed)	,066	,005		,267
	N	101	101	101	101
saude2	Pearson Correlation	,226	-,406**	,112	1
	Sig. (2-tailed)	,023	,000	,267	
	N	101	101	101	101

6. Conclusão

O interesse pelo presente estudo prende-se com o facto de a temática ser bastante pertinente, na medida em que os estudantes do Ensino Superior são a alavanca e o motor de uma sociedade mais eficaz e eficiente. Neste sentido, é importante que a Educação Superior, e de acordo com Sobrinho (2005), produzam saberes e formação, por meio do conhecimento e do trabalho de formação, sem abdicar das suas competências críticas, a educação deve desenvolver a capacidade de resposta às demandas e às carências da sociedade. Foi neste sentido, que nos optou por estudar o Afecto dos estudantes universitários aquando do ingresso no Ensino Superior.

Para o presente estudo foi utilizado um questionário sócio demográfico, que contemple variáveis como a idade, sexo, curso superior, residência actual e “saída de casa ou não aquando do ingresso no Ensino Superior”. Foi igualmente utilizada a PANAS, a qual pretende medir a Afectividade em termos de “Afecto Negativo” e “Afecto Positivo” e os itens 1 e 2 do SF-36.

A análise descritiva das variáveis Afecto Negativo e Afecto Positivo na amostra estudada, de 102 sujeitos, demonstrou que o Afecto Negativo obteve uma pontuação média mais baixa do que o Afecto Positivo. De acordo com Green e Salovey (1999, *cit. in Galinha & Pais Ribeiro 2005*), o Afecto Positivo e o Afecto Negativo são dimensões independentes, de modo que um aumento do afecto negativo não implica uma diminuição do afecto positivo. Também pode acontecer que o alto afecto positivo e o alto afecto negativo ocorram em simultâneo.

No que respeita à relação entre o Afecto (negativo e positivo) e **idade**, os resultados das correlações demonstraram que não existia correlação entre o Afecto Negativo e a idade dos participantes, assim como não se verificava correlação estatisticamente

significativa entre o Afecto Positivo e a idade. Neste contexto, é de referir que a maioria da nossa amostra situa-se, e de acordo com Soares, Almeida e Ferreira, (2010), no estudante dito tradicional, ou seja, a média da idade do estudante é de 19 anos, sendo que, a maioria da amostra era do sexo feminino. É ainda de referir que a idade dos participantes oscilava entre os 17 e os 44 anos. Com média de 26.5 para o sexo masculino e para o sexo feminino com a média de 72.5.

No que diz respeito ao **curso** os resultados demonstram que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do curso de Medicina Dentária e os de Enfermagem no que toca ao Afecto Negativo nem Afecto Positivo. De acordo com Diniz (2001); Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006, *cit. in* Diniz & Almeida, 2006), a frequência de uma dada área de estudos influencia directamente a sua adaptação, logo, potencia o seu afecto mas tal não aconteceu no presente estudo, talvez devido à reduzida dimensão da amostra.

O mesmo teste revelou que não existiam diferenças estatisticamente significativas em função da “**saída de casa ou não** aquando do ingresso no Ensino Superior” no que diz respeito ao afecto negativo e ao afecto positivo. A transição para a Universidade torna visível a possibilidade dos estudantes desenvolverem fortes vínculos com níveis de ansiedade e de *stress* e, de acordo, com Ferraz e Pereira (2002), é nesta altura que pode acontecer o deixar pela primeira vez a casa dos pais, enfrentando o dilema da separação parental e familiar. No estudo não se notaram diferenças estatisticamente, significativas talvez devido à dimensão da amostra. Contudo são muitos os estudos relacionados com esta temática, o sucesso da saída de casa do Estudante Universitário parece estar associado, de acordo com (Fleming, 2005) com os níveis mais elevados de autonomia, já o fracasso da saída de casa deve-se a sentimentos de ruptura do vínculo emocional aos pais.

De acordo com o segundo objectivo, o de Explorar a relação entre o afecto (positivo e negativo) dos estudantes e a sua percepção de saúde, a análise revelou que o afecto negativo estava correlacionado positivamente com a variável saúde enquanto percepção geral dos participantes. Por outro lado, o afecto positivo correlacionava-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a saúde assim considerada.

Constatou-se ainda que o afecto positivo estava correlacionado com a variável saúde operacionalizada como descrição do estado geral de saúde comparando com o que acontecia há um ano atrás, sendo esta relação negativa e estatisticamente significativa. A mesma análise demonstrou, por outro lado, que o afecto negativo correlacionava-se de forma positiva, com a saúde assim operacionalizada.

De acordo com esses resultados, compreende-se que quanto mais positiva a percepção do estudante em relação à sua saúde, mais positivos nos demais domínios. Da mesma forma, quanto melhor a avaliação da saúde maior o afecto positivo e menor será o afecto negativo.

Num estudo semelhantes (Silva & Heleno, 2012), com 257 estudantes de uma universidade federal do Grande ABC, do Estado de São Paulo, de seis cursos do Ensino Superior, com o objectivo de avaliar a qualidade de vida e o bem-estar subjectivo de estudantes universitários e relacionar essas variáveis com os dados da caracterização sociodemográfica dos estudantes, bem como correlacionar os dados da avaliação da qualidade de vida com o do bem-estar subjectivo, confirmou-se que quanto maior a satisfação com a vida, melhor a qualidade de vida e maior a frequência de emoções positivas. Já em relação ao afecto negativo, quanto maior a sua frequência, pior a qualidade de vida e menor a frequência de afecto positivo. Também outro estudo realizado por Coleta e Coleta (2006), sobre a felicidade, bem-estar e comportamento

académico de estudantes universitários, mostrou, nos 252 estudantes universitários inquiridos de diversos cursos e de instituições de educação superior públicas e privadas, que estes avaliavam a sua satisfação, bem-estar e felicidade de modo bastante positivo. De modo geral, eles estavam satisfeitos com a instituição e com a sua adaptação, embora os preocupasse a garantia do sucesso profissional.

Como investigações futura, será relevante sugerir uma possível investigação do projecto, de forma a alargar a amostra deste estudo, no sentido de se verificar a adaptação dos estudantes ditos “não tradicionais”, ou seja, maiores de 23 anos, ao acesso ao ensino superior.

Em suma, parece pertinente colocar a questão, tal como (Gonçalves, Carreira, Valadas Sequeira, 2006), sobre o tipo de resposta que o Ensino Superior pode oferecer às expectativas dos jovens universitários e de que forma o processo de adaptação e inserção no Ensino Superior pode ser positivamente conseguido e consequentemente as necessidades do mercado de trabalho satisfeitas?

7. Referências bibliográficas

- Abdullah, M., Elias, H., Mahuyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Student in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences* 3 (8), 496-505.
- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura, IV* (1), 35-43.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., & Soares, A. P. (1991). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/Validação do questionário de Vivências Académicas. Relatórios de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. (2002a). *Factores de sucesso/insucesso no ensino superior*. In Actas do seminário “Sucesso e insucesso no ensino superior português” (pp. 103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Almeida, L. (2002b). *Ensino dos professores e aprendizagens dos alunos: permeabilidade de posturas métodos*. In Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico* (pp. 59-62). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entram na Universidade do Minho. In M. C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (ogs.), *Pedagogia em campus*: Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. (2002). Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português. In *Actas do Seminário «Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português»* (pp. 103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, L. S. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação. Vol. II, nº2 Dez. 2003*.

- Almeida, L. S., Soares, A. P. (2003). *Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial*: In: Mercuri, E., Polydoro, S. A. J. (orgs.). *Estudante Universitário: características e experiências de formação*.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A., Vasconcelos, R. & Freitas, A. (2003). *Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano*. Universidade do Minho: *Psicologia e Educação, Vol. II, nº2*.
- Almeida, S. L. (2007). *Transição, Adaptação Académica e Percurso Escolar no Ensino Superior*: *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. 2, Ano 11º-2007* ISSN: 1138-1663 Universidade do Minho.
- Almeida, S. L., Lobo, F., & Zumith, J. (2009). *Contexto Académico no Ensino Superior: Construção e Validação de uma “Escala de Clima Académico”*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, S. L., & Cruz, J. (s/d) *Transição e Adaptação Académica: reflexões em torno dos Alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Actas do Congresso Ibérico. *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Universidade do Minho.
- Abreu, M. V. (1989). *Modelos de Intervenção do Psicólogo na Escola. Inovação, 2* (3), 246-251.
- Abreu, M. V., Leitão, L. M., Paixão, M.P., Brêda, M. S. J. & Miguel, J. P. (1996). *Aspirações e projectos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra*. *Psychologica, 16*, 33-61.
- Astin, A. (1997). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belo, S., Faria, L. & Almeida, L. (1998). *Adaptação ao ensino superior: Importância do auto-conceito dos estudantes*. In L. Almeida, M. Gomes, P. Albuquerque & S. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*.
- Bisinoto, C., Marinho, C. & Almeida, L. (2010). *Contribuições da Psicologia escolar à promoção do sucesso académico na educação superior*. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho.
- Canavarro, J. (2005). *A organização: Teorias e Paradigmas*. Coimbra: Quarteto.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios*

- para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Campos, B.P. (1993). *Consulta Psicológica nas transições desenvolvimentais*.
Cadernos de Consulta Psicológica, 9, 5-9.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey
Bass.
- Dela Coleta, A. S. M., Dela Coleta, M. F., & Dela Coleta, J. A. (2006). O que me falta
para ser feliz? Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de
Comunicações Científicas. XXXV Reunião Anual de Psicologia* (CD-ROM).
Ribeirão Preto: SBP.
- Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da identidade. In B. P. Campos (Coord.),
Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. E. (1997). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In B. P.
Campos, *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições
Afrontamento.
- Costa, S. & Leal, I. (2008). *Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do
ensino superior – Avaliar para intervir*. Actas do 7º Congresso Nacional de
Psicologia da Saúde. Porto: Universidade do Porto.
- Crespo, C. A., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2001). A formação no mundo
global: um dispositivo na promoção de competências transversais.
- CRUP (2004). *Repensar o Ensino Superior: III. As funções da Universidade numa
sociedade em mudança*.
- Danish, S. J. & Hale, B. D. (1981). Toward an understanding of the practice of sport
psychology. *Journal of Sport Psychology*, 3, 90-99.
- Danish, S. J. (1995). Reflections on the status and future of community psychology.
Community Psychologist, 28, 16-18.
- Dias, G. F. & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens
universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, J., & Teixeira, J. (2002). O primeiro ano de química na universidade de Aveiro. In
J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia Universitária e
Sucesso Académico* (pp. 73-79). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dias, N. (2007). *O medo Social: e os vigilantes da ordem emocional*. Lisboa: Instituto
Piaget.
- Diniz, A.M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*.

Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Diniz, A., & Almeida, L. (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*, 1 (24), 29-38.
- Faria, L., Rurato, P. & Lima Santos, N. (2000). O papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, XVIII (2), 203-219.
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Ferreira, J. A. & Almeida, L. (1997). Questionário de Vivências académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (vol. V, pp. 441-452)*. Braga APPORT.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T. & Pinheiro, M. R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI, 139-164.
- Ferreira, J. A. & Almeida, L.S. & Soares, A.P. (2001). *Adaptação académica em Estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudantes e curso*.
- Ferreira, A. (2003). *O papel do professor na educação médica: contributos para um ensino de qualidade no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2003). *O papel do Professor na Educação Médica: Contributos para um ensino de qualidade no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, S., Murray, K., & Frazer, N.A. (1985). Homesickness, health and efficiency in first year students. *Journal of Environmental Psychology*, 5 (2), 181-195.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços

universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação* (1), 127-145.

- Gonçalves, F., Carreira, T., Valadas, S. & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, (1) XXXIV: 99-114.
- Galinha, I., Ribeiro, J. (2004). *Abordagem teórica ao conceito de afecto*. In Leal, & J. Ribeiro, Actas do 5º Congresso Nacional da Saúde. (pp51-57) Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Galinha, I. & J. L. Pais Ribeiro, (2005). *História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo*. *Psicologia. Saúde & Doenças*, 2005, 6 (2), 203-214.
- Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjectivo – factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- Huebner, E., & Dew, T. (1994). *Las interrelaciones del afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción vital en una muestra adolescente*. Dept. of Psychology, University of South Carolina: Columbia.
- Jackson. L. M., Pancer, S. M. & Pratt. M. W. (2000) Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*. 30 (10), 2100-2025.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (1), 45-66.
- Lima Santos, N., Pina Neves, S. & Anjos Ribeiro, C. (2003). O papel das chefias intermédias nas organizações: cenários e desafios. *Caderno Temático Pronaci*. Leça da Palmeira: Associação Empresarial de Portugal.
- Lima Santos, N. & Gomes, I. (2009). E-Learning e Ensino-Formação: Que novas práticas no processo de ensino-aprendizagem. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima-Santos, N., Vinha., E, & Rodrigues, S. (2010). Educação e Formação de Adultos (EFA): das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.), Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo (pp. 355-364). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho – Disponível em CD-ROM.

- Machado, C., & Almeida, L. (2000). *Vivências académicas: análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior*. In J. Tavares & R.A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (in)sucesso académico* (pp.133-145). Porto: Porto Editora.
- Machado dos Santos, S. (2001). As responsabilidades da Universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.), *Da Universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 13-39). Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.
- Moniz, A. B. (2000). “Trabalho, Formação e Inovação: novos problemas para a sociedade da informação”, paper do colóquio Sociedade, Tecnologia e Inovação Empresarial, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Nico, J. B. (1995). *A relação Pedagógica na Universidade: ser-se caloiro*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pascarella, E. & Tenenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A. M. S. et al. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica, Vol.24, nº 1*, p. 51-59.
- Pires, A. L. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada na Universidade Nova de Lisboa: Lisboa. Edição do Autor.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A.S. Pouzada, L.S. Almeida, & R.M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp.137-146). Guimarães: Universidade Do Minho.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, J. L. (2005). *O importante é a saúde: estudo de adaptação de uma técnica de avaliação do Estado de Saúde- SF-36*. Lisboa: Fundação Merck Sharp & Dohme.
- Santos, L. & Almeida, L. (1999). Adaptação e rendimento académico: Estudo com

- alunos universitários do 1º ano. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (vol. VI, pp. 73-80)*. Braga APPORT.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.
- Schlossberg, N. & Chickering, A. (1995). *How to get the most out of college*. Boston: Ally and Bacon.
- Silva, E. & Heleno, M. (2012). Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 4 (1), 69-76.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional do ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. C. (2004). *Desenvolvimento de um método multidimensional de ajustamento de jovens universitários*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L. A., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 15-27.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajustamento académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer ano. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 753-765.
- Soares, D., Almeida, L. & Ferreira, J. (2010). Recursos Vocacionais e Vivências Académicas: O Caso Dos Alunos Maiores de 23 Anos. *Psicologia Educação e Cultura (1)*, pp. 203-214.
- Sobrinho, J. D. (2005). Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Conferência de abertura da 27ª Reunião Anual da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação. jan-abr (28)*, 164-173.
- Soria, B. (1997). El construto de intesidad afectiva: una revisión. *Revista electrónica de Motivación y Emacion*.
- Tavares, J. (1998). 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. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

- Vinha, E. & Lima Santos, N. (2010). Empregabilidade e inserção profissional de recém licenciados: Mais-Valias de um modelo inovador de formação-acção. In E. Vaz & V. Meirinhos (orgs.), Recursos Humanos: Das teorias às boas práticas – os artigos de Investigação e Intervenção (pp. 315-332). Penafiel: Editorial Novembro.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (6), 1063-1070
- Whiting, H.(1969). *Acquiring ball skill: A psychological interpretation*. London: Bell e Sons.
- WHO (1998). Health promotion glossary. WHO/HPR/HEP/98.1 WHO:Geneva.