



Evelise Groppi Franco

Envolvimento e adaptação académica e psicossocial dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra

Tese de mestrado em Ciências da Educação com especialidade em
Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

Setembro/2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

“No porto de antes, apreensivo, eu tentava imaginar as dificuldades e lutas futuras. No de agora, dono do tempo que eu conquistara, simplesmente admirava o que estava ao redor e desfrutava do que estava feito. Não era a sensação de uma batalha ganha, de uma luta em que os obstáculos foram vencidos. Muito mais do que isso, era o prazer interior de ter realizado algo que tanto desejei, de ter feito e visto o que fiz e vi”
(Amyr Klink)

AGRADECIMENTOS

Percebemos que conseguimos, finalmente, atingir o nosso objetivo final quando é chegada a hora de redigir as palavras de reconhecimento e agradecimento. Neste momento percebemos que nada disso teria sido possível se não fosse a ajuda, o apoio, a colaboração, a paciência, o conhecimento e a dedicação de algumas pessoas que me acompanharam durante este percurso e que foram de extrema importância para o desenlace do trabalho aqui apresentado.

Em primeiro lugar quero agradecer imensamente ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira que gentilmente se dispôs a me orientar nessa trajetória tão difícil. Obrigada professor por todos os ensinamentos a mim transmitidos que certamente foram imprescindíveis para o culminar deste percurso, por todo o apoio, pela dedicação, disponibilidade, compreensão, paciência, assertividade, e principalmente por me encorajar e por nunca deixar de acreditar em mim. Serei eternamente grata por não me teres deixado esmorecer e por me fazer chegar até aqui.

Ao Professor Doutor Joaquim Luís Alcoforado por me ter mostrado o caminho a seguir num período da minha vida onde eu me sentia totalmente perdida e desorientada.

À minha mãe Angelina por não ter medido esforços em me proporcionar a experiência de estar fazendo um mestrado em Coimbra, por acreditar nas minhas capacidades, pelo apoio, incentivo, dedicação e compreensão de sempre. Sem você nada disso teria sido possível. Obrigada mãe por abraçar incondicionalmente todos os meus sonhos.

Ao meu pai, Osvaldo, que mesmo com a sua ausência e apesar dos pesares, contribuiu da forma que podia.

Aos meus irmãos Samir e Sedenir por se preocuparem tanto com o meu futuro.

Ao Roger, por tantas vezes que você teve que deixar de lado os seus próprios compromissos para me socorrer e esclarecer as minhas muitas dúvidas, principalmente do mundo da informática. Obrigada meu lindo por todo companheirismo, carinho, apoio, motivação, dedicação e principalmente por seres a pessoa mais paciente do mundo comigo.

À Universidade de Coimbra e a todos os professores pela oportunidade de ensino e formação que me fizeram crescer academicamente.

A todos os estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra que se disponibilizaram a colaborar nesta investigação.

Aos amigos do Brasil, que apesar da distância, nunca deixaram de se fazer presentes através de uma palavra de amizade e de incentivo.

Aos amigos de Coimbra, por me acompanharem nos estudos e nas festas. Por cada um que colaborou “informalmente entre um copo e outro” na realização deste trabalho. E sobretudo por me fazerem compreender o real significado da frase “Uma vez Coimbra, para sempre saudade”.

Obrigada a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

A todos estes aqui mencionados e aos outros, meu muito obrigada!!!

Conteúdo

RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	XI
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
CAPÍTULO I DESENVOLVIMENTO E ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR.....	9
1.1 INTRODUÇÃO	9
1.2 DESAFIOS A ENFRENTAR: A INTEGRAÇÃO E A ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR.....	10
1.3 O ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE: UM FORTE PREDITOR PARA O SUCESSO ACADÉMICO	18
1.4 AS VIVÊNCIAS E OS DESAFIOS DA SOLIDÃO NOS ESTUDANTES INTERNACIONAIS	20
1.5 MAS O QUE VEM A SER A SOLIDÃO?	22
1.5.1 <i>Tipos de solidão segundo algumas abordagens teóricas.</i>	24
1.5.2 <i>O que sentimos quando nos sentimos sós?</i>	28
CAPÍTULO II TEORIAS E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	31
2.1 INTRODUÇÃO	31
2.2 TEORIAS E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	31
2.3 A TEORIA PSICOSSOCIAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE ERIK ERIKSON	34
2.3.1 <i>Os Estágios Psicossociais e as Crises do Ego da Teoria Eriksoniana</i>	37
2.3.2 <i>Estágio de Moratória Psicossocial – Consolidando a identidade.</i>	38
2.3.3 <i>Estágio Maioridade Jovem – Consolidando a intimidade.</i>	40
2.4 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE DE ARTHUR CHICKERING ...	41
2.4.1 <i>Desenvolver o sentido da Competência</i>	45
2.4.2 <i>Gerir as emoções</i>	47
2.4.3 <i>Desenvolver a autonomia em direção à interdependência</i>	49
2.4.4 <i>Desenvolver relações interpessoais</i>	50
2.4.5 <i>Desenvolver a identidade</i>	51
2.4.6 <i>Desenvolver o sentido da vida</i>	53
2.4.7 <i>Desenvolver a integridade</i>	54
2.4.8 <i>Outras considerações ao modelo de Chickering</i>	55
CAPÍTULO III AS TEORIAS E OS MODELOS DE IMPACTO.....	59
3.1 INTRODUÇÃO	59
3.2 A TEORIA DE ENVOLVIMENTO DE ASTIN	60
3.3 A TEORIA DE INTEGRAÇÃO DE VINCENT TINTO.....	64
3.4 O MODELO INSTITUCIONAL DE PASCARELLA.....	68
PARTE II ESTUDO EMPÍRICO.....	71
CAPÍTULO IV METODOLOGIA.....	73
4.1 INTRODUÇÃO	73
4.2 OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	75
4.2.1 <i>Hipóteses de investigação</i>	75
4.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	76
4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	84
4.5 PROCEDIMENTOS.....	87

CÁPITULO V APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
5.1 INTRODUÇÃO	89
5.2 ESTUDOS DIFERENCIAIS.....	89
5.2.1 <i>Diferenças em função do gênero.....</i>	<i>90</i>
5.2.2 <i>Diferenças em função do estado civil.....</i>	<i>92</i>
5.2.3 <i>Diferenças em função do tempo de residência em Coimbra.....</i>	<i>94</i>
5.2.4 <i>Diferenças em função da obtenção ou não de uma bolsa de estudos.....</i>	<i>96</i>
5.3 ESTUDOS PREDITIVOS.....	98
5.3.1 <i>Análises de regressões múltiplas.....</i>	<i>103</i>
CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXOS	137

ÍNDICE DAS FIGURAS

FIGURA 1. MODELO LONGITUDINAL DE ABANDONO ACADÊMICO DE TINTO (1993).....	66
FIGURA 2. MODELO DE PASCARELLA (1985). ADAPTADO DE FERREIRA (2000).....	69

ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO 1 DESAFIOS AO LONGO DO TRAJETO UNIVERSITÁRIO	12
QUADRO 2 FATORES EXTERNOS DETERMINANTES DA SOLIDÃO	25
QUADRO 3 SENTIMENTOS ASSOCIADOS À SOLIDÃO	29
QUADRO 5 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO GÉNERO.....	76
QUADRO 6 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA	77
QUADRO 7 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA REGIÃO DEMOGRÁFICA DE ORIGEM.....	78
QUADRO 8 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO ESTADO CIVIL	79
QUADRO 9 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO GRAU DE ENSINO	80
QUADRO 10 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA FACULDADE ONDE ESTUDAM	81
QUADRO 11 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	82
QUADRO 12 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO.....	83
QUADRO 13 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÕES E TESTE T EM FUNÇÃO DAS DIMENSÕES ADAPTAÇÃO, ENVOLVIMENTO E SOLIDÃO EM FUNÇÃO DO SEXO	92
QUADRO 14 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÕES E TESTE F EM FUNÇÃO DO ESTADO CIVIL PARA AS DIMENSÕES ADAPTAÇÃO, ENVOLVIMENTO E SOLIDÃO.....	94
QUADRO 15 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÕES E TESTE F EM FUNÇÃO DO TEMPO DE RESIDÊNCIA EM PORTUGAL PARA AS DIMENSÕES ADAPTAÇÃO, ENVOLVIMENTO E SOLIDÃO	96
QUADRO 16 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÕES E TESTE T EM FUNÇÃO DA VARIÁVEL BOLSA DE ESTUDOS PARA AS DIMENSÕES DE ADAPTAÇÃO, ENVOLVIMENTO E SOLIDÃO.	98
QUADRO 17 MATRIZ DE CORRELAÇÕES	103
QUADRO 18 SUMÁRIO DA REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL – T_A_I (N=215).....	105
QUADRO 19 COEFICIENTES DE REGRESSÃO NA VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO INSTITUCIONAL – T_A_I	106
QUADRO 20 SUMÁRIO DA REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO SOCIAL – T_A_S.....	107
QUADRO 21 COEFICIENTES DE REGRESSÃO NA VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO SOCIAL – T_A_S	108
QUADRO 22 SUMÁRIO DA REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO AO ESTUDO – T_A_E	109
QUADRO 23 COEFICIENTES DE REGRESSÃO NA VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO AO ESTUDO – T_A_E.....	110
QUADRO 24 SUMÁRIO DA REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO PESSOAL-EMOCIONAL – T_A_P_E	111
QUADRO 25 COEFICIENTES DE REGRESSÃO NA VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO PESSOAL- EMOCIONAL – T_A_P_E	112

QUADRO 26 SUMÁRIO DA REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO PROJETO DE CARREIRA – T_P_C.....	113
QUADRO 27 COEFICIENTES DE REGRESSÃO NA VARIÁVEL DEPENDENTE ADAPTAÇÃO PROJETO DE CARREIRA – T_P_C.....	114

ÍNDICE DAS SIGLAS

Anova	Análise da variância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEB	Critério de Classificação Econômica do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciências Sem Fronteiras
EEA-U	Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
ES	Questionário escala de solidão da UCLA
FCDEF	Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal
FCTUC	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FDUC	Faculdade de Direito
FEUC	Faculdade de Economia
FFCE	Faculdade de Farmácia
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FLUC	Faculdade de Letras
FMCE	Faculdade de Medicina
FPCE	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
IBM-SPSS	Statistic Program for Social Sciences
I-E-O	Input-environment-output model
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PLI	Programas de Licenciaturas Internacionais
Prouni	Programa Universidade para Todos
QAES	Questionário de adaptação ao Ensino Superior
QE	Questionário do envolvimento

QVA	Questionário de Vivências Académicas
QVA-r	Questionário de Vivências Acadêmicas Reduzido
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
T_A_E	Adaptação ao estudo
T_A_I	Adaptação Institucional
T_A_P_E	Adaptação Pessoal-Emocional
T_A_S	Adaptação Social
T_ENV_A	Envolvimento Académico
T_ENV_AT_EXT	Envolvimento Atividade Extracurricular
T_P_C	Adaptação Projeto de Carreira
T_SOL	Escala da solidão
UC	Universidade de Coimbra

RESUMO

Partindo do pressuposto que estudar em outro país, seja em qual modalidade de estudo for, acarreta múltiplos desafios e muitas mudanças na vida pessoal, social e vocacional de um estudante. Dessa forma, esta pesquisa tem por pretensão analisar, compreender e avaliar quais variáveis influenciam o processo de adaptação acadêmica e psicossocial dos estudantes brasileiros à Universidade de Coimbra (UC). Perceber melhor as vivências acadêmicas da população universitária estrangeira faz-se relevante, visto que, com isso, os gestores educacionais da UC poderão compreender melhor os reais anseios e dificuldades dessa população estudantil. O que poderá viabilizar, futuramente, no desenvolvimento de programas e estratégias no campo acadêmico visando uma melhor integração e adaptação desses estudantes à vida acadêmica e à comunidade.

A amostra da presente investigação é constituída por 215 estudantes brasileiros que estão divididos entre as várias faculdades da UC. O estudo envolveu a aplicação de quatro questionários de autorrespostas, sendo um questionário de natureza sociodemográfica, um questionário de adaptação ao Ensino Superior (QAES), um questionário do envolvimento (QE) e o questionário escala de solidão da UCLA (ES).

Os resultados obtidos apontam para a correlação positiva e estatisticamente significativa das variáveis de envolvimento (acadêmico e extracurricular) e negativas da variável da solidão na adaptação ao Ensino Superior. Com relação a explicação da variância as variáveis das dimensões envolvimento e da solidão demonstraram um valor preditivo alto com a primeira a contribuir positivamente na adaptação e a segunda negativamente.

Palavras-chave: adaptação; envolvimento; solidão; estudantes universitários brasileiros; Ensino Superior.

ABSTRACT

Students that take courses abroad commonly face several challenges and have to adjust the personal and social life, as well as their vocational aspirations. Taking this into considerations, this work will analyse, scrutinize, and asses which are the variables that have major influence in the academic and psychosocial engagement of Brazilian students at the University of Coimbra.

Additionally, it is important that the educational managers get familiarized with the academic life of the foreigner students in order to better understand the real cravings and difficulties of this population. In the future, this can support the development of programs and strategies in the academic field to provide a more complete integration of the students to both the academic life and the community.

The sample collected to perform this work is composed of 215 Brazilian student spread among several UC faculties. The survey to build this sample has four questionnaires, which are: sociodemographic, academic adaptation (QAES), engagement (QE) and loneliness (ES).

The obtained results show a positive correlation of the engagement variables (academic and extracurricular). In addition, was found a negative correlation, as expected, with the loneliness variable in regards to the academic adaptation. In both cases, the results were statistically significant.

With respect to the variance, the engagement and the loneliness variables demonstrated a high predictive value. The first positively contributing and the second negatively contributing in the adaptation.

Keywords: adaptation, engagement, loneliness, Brazilian academic students

INTRODUÇÃO

Os preparativos para iniciar ou continuar os estudos em outro país, seja para um intercâmbio estudantil, licenciatura completa ou então para iniciar um mestrado, doutorado ou um pós-doc compreende um momento crucial de um projeto vocacional, ou mesmo de um sonho/projeto de vida, decisivo e fulcral para a grande maioria dos estudantes universitários. Na realização deste projeto de vida, o estudante se depara com inúmeros desafios que vão desde a escolha da universidade, burocracias para a obtenção do visto de estudante e com o recebimento da carta de aceitação da Universidade até o encontro de um local para morar entre outras tantas decisões para se tomar o que acarretará em muitas mudanças na vida de um estudante, como exemplo: separação da família, dos amigos, do vínculo afetivo, das mudanças no âmbito acadêmico, ou seja, das exigências não só a nível escolar como também pessoal e social.

Sendo assim, com o fenómeno da massificação do ensino, da democratização de acesso e da internacionalização do Ensino Superior, as instituições universitárias vêm sofrendo algumas mudanças no que tange ao seu público-alvo. Devemos assumir que esta já não só recebe estudantes das elites, mas sim uma heterogeneidade de estudantes dos mais diferentes extratos sociais e oriundos de diferentes países, como por exemplo, estudantes brasileiros, bem como de trabalhadores estudantes. Com isso, salientamos que é natural que existam estudantes com formação prévia, perfis académicos diferentes, e necessidades variadas. Se juntarmos as diferenças culturais, sociais e pessoais, não é de se esperar que todos os estudantes tenham o mesmo nível de competências, conhecimentos, expectativas, motivações e aspirações. Diante de tais diferenças, o que se espera da Universidade é que esta tente conhecer melhor o perfil dos seus estudantes estrangeiros e que dessa forma tente compreender e acolher essas diferenças primando pela integração e êxito académico destes universitários (Almeida, 2007). Já não é suficiente que as instituições de Ensino Superior se preocupem apenas com o desempenho académico dos seus estudantes, é preciso antes de tudo perspetivá-los de uma forma sistémica e global, como indivíduos que enfrentam um período de transição em diferentes esferas das suas vidas e para quem os recursos sociais

se assumem como fatores relevantes em tal processo de adaptação (Fernandes, 2011; Pinheiro, 2003).

Muitas vezes, o estudante quando ingressa numa Universidade tão renomada internacionalmente como é a Universidade de Coimbra, traz consigo uma alta expectativa com relação a esta, que na maioria das vezes são carregadas de idealismos e de ingenuidade. Ele idealiza que o ambiente universitário irá corresponder a todas as suas necessidades e expectativas, quer isto dizer, lhe trazer a capacitação profissional, pessoal e intelectual tão desejada por ele. Vários investigadores têm alertado para o fato de que muitas dessas expectativas iniciais poderão ser equivocadas e que do confronto com a realidade poderão surgir algumas frustrações, ou seja, desilusões e decepções que poderá acarretar em insatisfação, abandono de alguns projetos e insucesso escolar, em suma, pouca motivação para concluir os seus sonhos e projetos vocacionais (Almeida, Fernandes, Soares et al., 2003; Polydoro, 2000; Pachane, 2003;).

Para Seco, Casimiro, Pereira, Dias, e Custódio, (2005) é importante conseguir alcançar um equilíbrio entre os desafios que este novo contexto coloca aos estudantes e as respostas dadas pelas instituições de Ensino Superior que os recebem. Tal pensamento nos faz concluir que a Universidade tem um papel fundamental no bem-estar desses estudantes. É preciso estar atento às necessidades dos estudantes perante todos os desafios, não só dentro das salas de aulas, mas também fora dela.

Antes de dar continuidade à explanação dos motivos que nos levaram a escolher como objeto de pesquisa os estudantes universitários brasileiros que frequentam a Universidade de Coimbra, cabe antes de mais nada tentar compreender o fascínio dos estudantes brasileiros pela Universidade de Coimbra e as políticas que facilitam a vinda destes para Portugal.

Na atualidade, a UC participa em programas conjuntos com as melhores universidades do mundo. Alguns exemplos dessas parcerias são os programas *Erasmus Mundus*, *MIT Portugal*, *CMU Portugal*, *Harvard Medical School Portugal* e *UT Austin Portugal*.

Além disso, a Universidade de Coimbra ficou conhecida pelo mundo inteiro por ter sido o berço da aprendizagem das mais destacadas personalidades da cultura, da ciência e da política nacional e internacional das mais diversas nacionalidades.

Para o Brasil, a UC se tornou referência histórica desde a época colonial, a história nos mostra que a grande maioria pertencente as elites coloniais procuravam instrução acadêmica na Universidade de Coimbra. Segundo o vice-reitor Joaquim Ramos de Carvalho, desde o século XVI a UC vem acolhendo os estudantes brasileiros.

Entre esses ilustres personagens brasileiros ou luso-brasileiros, destacam-se influentes personalidades que contribuíram para a história científica, política e cultural, tanto do Brasil quanto de Portugal.

Com tudo o que a Universidade de Coimbra representa para o mundo e com a massificação do Ensino Superior, fica fácil entender o porquê estudantes de todas as partes do mundo, inclusive de estratos sociais mais desfavorecidos, viram a oportunidade de iniciar ou de continuar seus estudos universitários em outras universidades que não a sua de origem. Indo ao encontro dessa mudança, a UC recebe por ano estudantes de toda parte do mundo, é possível encontrar estudantes de cerca de 90 nacionalidades estrangeiras frequentando os seus cursos, o que equivale a 16% num total de 25000 dos estudantes da UC.

É devido a tal proporção que Coimbra é considerada para muitos como sendo a cidade dos estudantes. Pela forte presença de estudantes brasileiros é tida pela mídia brasileira como sendo a única “Universidade brasileira fora do Brasil”, por receber ano após ano a maior comunidade de estudantes brasileiros.

Outro fator que facilitou a mobilidade dos brasileiros para Coimbra foi o fato da UC ter passado a considerar o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)¹ do Brasil como forma de ingresso/candidatura para os seus cursos de licenciatura.

¹ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio é usado para selecionar ingressantes nos cursos superiores de faculdades e universidades federais por meio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada). Também pode ser utilizado para concorrer a vagas em instituições privadas de Ensino Superior, por meio do Prouni (Programa Universidade para Todos) ou para obter financiamento pelo Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).

Vale ressaltar que a UC é a primeira Universidade estrangeira a aceitar o exame do Ministério da Educação (MEC). Antes disso os estudantes que tivessem interesse em estudar na UC tinham que prestar o exame nacional (Concurso Geral de Acesso).

Além disso, existem muitos financiamentos/bolsas concedidos pelo governo federal para os brasileiros estudarem no estrangeiro, muitos vêm para cá por mobilidade estudantil através dos acordos Bilaterais, outros através de algum Programa ora oferecido pelo governo brasileiro, ora pelo governo português². Além disso há alguns bancos/empresas privadas que também disponibilizam bolsas, como exemplo temos o Banco Santander, que oferecem as bolsas: Programa de Bolsas Luso-Brasileiras e Programa de Bolsas Ibero-americanas.

Para os brasileiros, estudar na UC, é uma oportunidade concreta de ampliar os seus horizontes de formação, tanto a nível pessoal quanto académico, de adquirir novos conhecimentos, de expandir suas amizades, de conhecer novas culturas, novas realidades, bem como diferentes sistemas de ensino e aprendizagem.

Todas as tradições académicas e festividades que envolvem a UC e nomeadamente Coimbra e que habita o imaginário dos brasileiros fazem com que eles se apaixonem por Coimbra antes mesmo de aqui chegarem. O fato de Coimbra ser considerada a “cidade do conhecimento”, “do saber”, “dos estudantes”, dos “doutores”, dos “amores”, das “serenatas” e das “festas académicas” (palavras tão exaltadas nas poesias e nas canções em homenagem a cidade do Mondego e a Universidade) fazem dela um objeto de sonho e de desejo para os estudantes de todas as partes do mundo. Acreditamos que a rica tradição académica, que tanto influência a vivência dos estudantes, é a maior promotora da integração e da conservação institucional dos estudantes;

² Alguns deles são: Programa Ciências Sem Fronteiras (CsF); Programas de Licenciaturas Internacionais (PLI); CNPq; CAPES; Fundação de Amparo à Pesquisa Estaduais (FAPESP, FAPERJ). Salientamos que a UC também incentiva a vinda de brasileiros para Coimbra através das bolsas *Coimbra Group Scholarship Programme for Young Professors and Researchers from Latin American Universities*; *Erasmus Mundus* e Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal (FCT).

é algo que fascina toda a comunidade académica, como dizem por aí, “Coimbra é história, cultura e tradição” e cabe a cada um dos estudantes a manutenção e preservação de tal património.

Diante dessa rica bagagem intelectual, histórica e cultural que envolvem a UC e partindo deste enquadramento conceitual optamos por realizar um estudo transversal, com uma amostra de estudantes brasileiros que estão a frequentar a UC nos anos letivos de 2015-2016. O objetivo global desta pesquisa é tentar analisar e compreender as relações da adaptação ao Ensino Superior e envolvimento (académico e extracurricular) dos estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra. Portanto, definimos o tema da nossa pesquisa como “Envolvimento e adaptação académica e psicossocial dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra”.

Assim, o trabalho foi dividido em duas partes: na primeira parte, que nomeamos de enquadramento teórico, procuramos elucidar o contexto teórico conceptual que servirá de referência e base fundamentadora para o nosso estudo empírico. Dessa forma, a primeira parte está constituída por três capítulos.

No primeiro capítulo trataremos das questões relativas a multiplicidade de desafios enfrentados pelos estudantes ao longo do seu trajeto universitário que podem prejudicar a sua adaptação e envolvimento no Ensino Superior. Para Almeida, Soares e Ferreira (2000) os desafios podem ser divididos em 4 dimensões: académico, social, pessoal e vocacional/institucional. Além disso, abordaremos a problemática da solidão experienciada pelos estudantes do Ensino Superior, o que pode vir a interferir seriamente numa desejável adaptação e envolvimento dos estudantes no Ensino Superior. Para conceptualizar este conceito emocional, nos baseamos nos estudos desenvolvidos por Felix Neto. Para o autor, a “solidão inclui desejo do passado, frustração com o presente e medos acerca do futuro” (Neto, 1992, p. 19).

No segundo capítulo, descrevemos as teorias e modelos de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do jovem adulto. Com isso, tentamos explicar algumas das teorias e modelos do desenvolvimento psicossocial voltadas para o jovem estudante do Ensino Superior, por conseguinte, nos baseamos nos conceitos teóricos psicossociais preconizados por Chickering (1969) e Erikson (1982,

1990). Estes autores caracterizam a forma como os indivíduos se desenvolvem ao longo do seu ciclo vital através da resolução de uma série de tarefas desenvolvimentistas (crises ou conflitos) consoante ao estágio, fase ou vetor em que ele se encontra e que definem o seu ciclo de vida. Tais teorias e modelos desenvolvimentais enfatizam que o desenvolvimento durante o ciclo vital do indivíduo é contínuo, hierárquico, sequencial e ordenado por fases/estágios, em movimento evolutivo em direção a uma maior integração, diferenciação e complexidade na forma como os indivíduos se comportam, pensam e agem.

No terceiro capítulo, procuramos descrever a influência dos contextos no desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior, para isto nos pautamos nas teorias e nos modelos de impacto de Astin (1997), Tinto (1975) e Pascarella (1980). Para estes autores, as influências do meio (ambiental ou sociológico) interferem no progresso e no desenvolvimento dos estudantes de Ensino Superior tanto a nível da aprendizagem quanto ao nível da persistência acadêmica, do envolvimento e da adaptação durante toda a sua frequência universitária, em outras palavras, o meio interfere no modo de agir e de pensar dos estudantes.

A segunda parte da presente dissertação a qual nomeamos de estudo empírico, está constituída igualmente por 3 capítulos. Assim, no quarto capítulo, apresentaremos o enquadramento conceptual da nossa investigação, os objetivos e as hipóteses de investigação, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados para a avaliação das variáveis em estudo: Questionário sociodemográfico, Questionário de adaptação ao Ensino Superior (QAES); Questionário do envolvimento (QE), e Escala da Solidão (ES); e os procedimentos utilizados na presente pesquisa.

O quinto capítulo está reservado para a apresentação, análise e discussão dos resultados. Para isto, faremos alguns estudos diferenciais e preditivos com o intuito de testar as nossas hipóteses de pesquisa.

O sexto capítulo será reservado para a apresentação das conclusões finais.

Por último, serão apresentados as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO E ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR

1.1 Introdução

Durante todo o nosso ciclo de vida nos deparamos com diversas situações de transição, em diferentes contextos, que nos exige o exercício, quase que diário, de um constante adaptar-se. Aliás, adaptar-se torna-se uma constância em nossas vidas. Para Schlossberg (1995) a vida é um palco pleno de mudanças, ou seja, está composta por incontáveis desafios e transições.

Com relação a busca de novos saberes, desde pequenos, ouvimos dos nossos pais, que chegará um dia em que teremos que colocar as nossas mochilas nas costas para seguirmos em direção à escola. Isto é, com a entrada na educação infantil é que se inicia a nossa jornada rumo à primeira etapa da nossa escolarização formal. Deste modo, partimos em busca da nossa formação intelectual, social e pessoal. Formação essa que, a partida, deverá culminar na escolha de uma área vocacional que se efetivará na entrada no mundo do trabalho ou na entrada no Ensino Superior. Mais adiante retomaremos as questões relativas ao ingresso ao Ensino Superior.

Antes de mais, faz-se necessário compreender etimologicamente, o significado e a origem da palavra adaptar-se. Segundo Savickas (citado por Silva, 2011, p. 66), a palavra *adaptação* é composta pela raiz *apto*, que significa “rápido a apreender ou a compreender. Por sua vez, a origem do verbo *adaptar* remonta ao latim e à palavra Francesa, *ad aptar*, que significa ‘cabere/ajustar’ ”.

Assim como as crianças, os adolescentes (jovem adulto) que acabam de concluir o ensino médio (secundário) também se vêm prestes a encarar uma nova etapa de suas vidas: a escolha de uma carreira profissional; que tipo de profissional eu quero ser? Qual curso frequentar? E onde frequentá-lo? Tenho média/nota suficiente para escolher o curso que desejo? São exemplos de algumas das muitas perguntas que podem ocupar durante algum tempo o pensamento de um jovem adolescente/jovem adulto antes de ingressar efetivamente no Ensino

Superior. É nesta fase da vida que o adulto emergente deverá arcar com novas responsabilidades e experimentará uma maior autonomia. Caso a escolha não esteja alicerçada num projeto de vida razoavelmente bem definido, esta poderá contribuir para o insucesso, inadaptação e insatisfação, o que conseqüentemente poderá levar ao abandono escolar. Almeida, Soares, & Ferreira (2002).

Considerando que a maioria dos estudantes que frequentam o Ensino Superior compreende entre as idades dos dezoito aos vinte e cinco anos (podendo se estender um pouco mais), e que a idade que se espera que se ingresse na Universidade seja entre os dezessete e os dezenove anos, a este público, conforme a teoria desenvolvimental que se aplica, são chamados muitas vezes de adolescentes, visto que ainda não são considerados adultos, na verdade estão numa fase de transição entre a adolescência e a vida adulta. Muitos autores optam por designar a este grupo como sendo de jovens adultos, ou ainda de adultos emergentes³.

Começar a estudar numa Universidade, representa, para muitos estudantes, o início de uma nova fase de suas vidas, fase essa que vem acompanhada de grandes mudanças e de muitas descobertas que exigirá alguns esforços e sacrifícios para se adaptar a um novo contexto bem diferente do que ele (enquanto estudante de ensino secundário) estava acostumado.

1.2 Desafios a enfrentar: a integração e a adaptação dos estudantes no primeiro ano do Ensino Superior

Entrar na Universidade, para muitos estudantes, se traduz em dar início a uma nova fase da vida. É um período de transição e de concretização de um sonho que virá carregado de novos desafios, novas responsabilidades, novas realidades e de muitas mudanças em diversos níveis. Tais mudanças irão contribuir substancialmente para o crescimento pessoal, social e profissional do

³ Segundo Dinis, (2013, p. 07), “por adulto emergente entende-se todos aqueles que não têm filhos, casa própria, nem rendimentos suficientes para se tornarem independentes, e que ainda estão num processo de obtenção de educação”.

jovem estudante universitário. Mas para que isto aconteça efetivamente, antes será necessário que o jovem estudante se integre e se adapte positivamente a um novo contexto educacional, quer dizer, a uma realidade totalmente diferente da qual ele estava habituado. Entrar no Ensino Superior implica defrontar-se com um novo espaço institucional regido por regras e normas próprias, bem como a adaptação a novas tarefas académicas que exigem uma maior autonomia e autorregulação por parte dos jovens estudantes.

A entrada no Ensino Superior é uma preocupação que tem sido recorrente entre os estudiosos, prova disso é a grande quantidade de investigações feitas no sentido de compreender o desenvolvimento humano num processo de adaptação, integração e ajustamento em contextos universitários (Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2001; Almeida & Soares, 2004; Astin, 1993; Diniz, 2001; Ferreira, 1991; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Machado & Almeida 2001; Nico, 2000; NOEP, 1996; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003; Silva, 2003; Santos, 2000; Soares, 1998; Tavares & Santiago, 2000; Tinto, 1982, 1993; Upcraft & Gardner, 1989).

Muitos desses estudos apontam que, nesta fase de ingresso ao Ensino Superior, é muito provável que o jovem estudante se depare com uma multiplicidade de desafios de ordem “pessoal, interpessoal, familiar e institucional” Almeida, Soares e Ferreira (2002), que exigirá dele o “desenvolvimento de competências adaptativas a um novo contexto” (Freitas, Raposo, & Almeida, 2007, p. 179). A título de exemplo, alguns dos desafios que estes jovens estudantes poderão vir a enfrentar segundo (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Creamer, 1990; Evans, Forney & Dibrito, 1998; Gonçalves & Cruz, 1988; Gordan, 1995; Komives, Delworth & Woodard, 1996; Scwitzer, Ancis & Griffin, 1998; Soares, 1998; Upcraft & Gardner, 1989) onde é apontado um conjunto de tarefas divididos em quatro dimensões, a saber:

Quadro 1
Desafios ao longo do trajeto universitário

1. Académico	O ensino universitário requer novos ritmos e estratégias de aprendizagem, face aos novos sistemas de ensino e de avaliação.
2. Social	A experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade.
3. Pessoal	Os anos Universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da autoestima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo.
4. Vocacional/ Institucional	A universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objetivos vocacionais e/ou institucionais parecem assumir particular importância.

Fonte: Almeida, Soares e Ferreira, (2000, p. 189)

De igual modo, para Baker e Siryk (1984) a integração dos estudantes à Universidade está dividida em quatro fases: ajustamento académico, ajustamento social, ajustamento pessoal-emocional e ligação institucional. Já para a autora Polydoro (2000) a integração ao Ensino Superior é compreendida como um fenómeno multifacetado que abarca três principais elementos que o influenciam, são eles: condições pessoais, características institucionais e grupos de interação. Corroborando com esta ideia, Granado (2004, cit. por Igue, Bariani & Milanese, 2008) defendem que a integração dos estudantes à Universidade se dá diante de dois elementos: “por um lado, a troca entre as expectativas, habilidades e demais características dos estudantes; por outro lado, os componentes da universidade, isto é, sua comunidade, sua estrutura e

elementos organizacionais” (Igue et al., 2008, p. 156). Igualmente, para Barros e Schleich (2006, cit. por Igue, Bariani & Milanese, 2008), “o processo de integração ocorre na interação entre estudante e instituição e deve ser compreendido de maneira recíproca e dinâmica em que estudantes também são ativos na modificação do ambiente institucional” (Igue et al., 2008, p. 157). Como podemos perceber, a maioria dos autores, quando se trata dos fatores relevantes para a integração e o sucesso escolar do estudante, convergem para uma mesma direção, ou seja, remontam os seus estudos para a tríade dos componentes: institucional (academia), pessoal (estudante) e social.

De acordo com vários investigadores (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Almeida & Soares, 2004; Backer & Schultz, 1992; Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Pachane, 2003) os estudantes chegam frequentemente ao Ensino Superior com as expectativas iniciais equivocadas, demasiado elevadas, o que pode acarretar em decepções em decorrência da sua vivência acadêmica. Tinto (1975) assinala que o estudante só se sentirá verdadeiramente integrado quando começar a partilhar dos mesmos valores comportamentais e atitudinais tida pelos professores e pelos pares e respeitar as exigências tanto formais como informais imposta pela instituição de ensino. Em outras palavras, através destas atitudes, da participação, socialização e do envolvimento nas atividades (internas e externas) relativos a universidade, o estudante demonstrará que efetivamente está se integrando à comunidade da qual faz parte.

Para se ultrapassar os desafios que surgirão durante a sua permanência no Ensino Superior, será preciso que o estudante tenha uma série de características pessoais que o auxiliie a solucionar problemas com os quais nunca se havia deparado anteriormente, tal habilidade e/ou capacidade poderá ser preditor de uma boa integração e adaptação ao Ensino Superior. Como vimos anteriormente, segundo Pires, Almeida e Ferreira (2000) alguns dos problemas que poderão surgir então, estão associadas com as exigências e as dificuldades relacionadas com as “atividades académicas, interpessoais e sociais, e com os problemas ligados à identidade e ao desenvolvimento vocacional destes jovens” (p.120).

No que tange a Universidade, os jovens estudantes irão se deparar com um conjunto de exigências na área académica que demandará uma maior autonomia face à sua aprendizagem, tais exigências estão relacionadas com um novo modelo de método de ensino; diferentes formas de avaliação e diferentes tipos de professores; diferentes ritmos e novas formas de aprendizagem (Almeida, 2007). Ainda sobre este aspecto, (Almeida, 2007) caracterizam a Universidade como um local onde o ensino-aprendizagem se dá dentro de um ambiente académico mais aberto e ambíguo, de forma menos organizada e estruturada, o que obriga que os estudantes tenham mais “iniciativa e autonomia na gestão do tempo, na ida às aulas, na definição de objetivos e de estratégias para atingir tais objetivos” (p.207).

Não podemos deixar de realçar que entrar na Universidade, origina para muitos destes jovens, a saída de casa, e para outros tantos até a mudança de país (neste caso, mais especificamente, nos referimos aos muitos brasileiros que vêm complementar a sua formação intelectual na Universidade de Coimbra). Com isto, o estudante, ao abandonar a casa parental, deixa de contar com a ajuda e com o policiamento constante dos pais, o que lhe outorgará uma maior liberdade para gerir os seus próprios horários de estudo e as suas escolhas, em suma, a sua própria vida. Esta autonomia repentina poderá dificultar, ao menos no princípio, o seu desempenho académico. Cabe ao jovem estudante a consciência/maturidade para agir de forma a atingir os seus objetivos de vida.

Salientamos que, na maioria das vezes, ao menos no início do curso, o jovem estudante se encontra sozinho (longe dos pais, amigos, colegas e do(a) namorado(a)) tendo que tomar inúmeras decisões e ao mesmo tempo se autopolicar com relação a suas obrigações enquanto estudante de Ensino Superior por já não contar mais com a supervisão e o controlo dos progenitores. Nesta fase de independência é que o estudante irá experienciar uma maior autonomia, confiança e desenvoltura, podendo assim demonstrar a sua maturidade, o seu valor, seu senso de responsabilidade e suas capacidades. É nesta fase que o jovem estudante irá desenvolver ainda mais a sua identidade e personalidade. Alguns autores salientam que ao adquirir autonomia, o estudante vai se emancipando gradualmente dos seus progenitores, se tornando mais

independente e estabelecendo laços de interdependência (Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Ferreira, 2001; Pinheiro, 1994, 2003).

Sendo este período compreendido como um palco de transformações, e como dizia o nosso grande poeta Luís de Camões (1598/1994), pontuando acerca da constância das mudanças: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/ Muda-se o ser, muda-se a confiança/ Todo mundo é composto de mudança/ Tomando sempre novas qualidades [...] E, afora este mudar-se cada dia/ Outra mudança faz de mor espanto [...]”, é natural que os estudantes tenham que enfrentar não só os desafios advindos de um novo contexto educativo, mas também as exigências sociais e pessoais que exigirá que ele (estudante) demonstre uma maior destreza e autonomia. Almeida, Soares e Ferreira (2002).

Para muitos autores (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Astin, 1993, Baker & Siryk, 1984; Chickering & Reisser, 1993; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Upcraft & Gardner, 1989), a entrada na Universidade exigirá do estudante, não só saber gerir e organizar o seu tempo e o seu ritmo de estudos, como também se adequar a uma nova tipologia de aulas, de exigências escolares e de avaliação; além de estabelecer novas relações interpessoais e se adaptar a um espaço organizacional e social diferente daqueles em que estava habituado a transitar enquanto estudante de ensino secundário.

Em síntese, entrar na Universidade implica no rompimento, temporário ou não, das relações e experiências sociais e pessoais tidas anteriormente. Tais mudanças trazem consigo uma série de responsabilidades que exige do estudante uma maturidade psicológica e um nível de competências cognitiva, social e emocional muito elevadas para se conseguir uma desejável adaptação e/ou ajustamento à Universidade e à comunidade académica em si.

Wintre e Sugar (2000), consideram a adaptação à Universidade como uma fase de transição, que ainda que considerada normal para os estudantes que elegem esta opção vocacional, é causadora de stresse, o que representa para os estudantes menos resilientes um motivo para o isolamento e desinteresse, e em alguns casos, pode levar a depressão. Talvez isso explique o fato de alguns estudos apontarem o primeiro ano da Universidade como sendo um período

crítico e decisivo no êxito e no grau de evolução dos estudantes (Feldman & Newcomb, 1969; Pascarella & Terenzini, 1991)

Um indicador importante da adaptação acadêmica, segundo Ting e Robinson (1998) é o desenvolvimento pessoal dos estudantes. É importante salientar que o desenvolvimento pessoal engloba: se responsabilizar pelas suas próprias atitudes; saber enfrentar as mudanças; saber ser autônomo; saber enfrentar as situações de estresse; saber gerir o seu tempo e adquirir níveis congruentes de autodisciplina. Cornelius (1995) acrescentam a este processo fatores como o desenvolvimento de identidade, saber lidar com relacionamentos interpessoais e fazer planos para o futuro. Isto quer dizer, segundo Bell, Allen, Hauser e O'Connor (1996), as tarefas desenvolvimentais pelas quais os jovens estudantes do primeiro ano do Ensino Superior terão que enfrentar, estão intimamente ligados com o próprio processo de aquisição de autonomia pelo qual o estudante deverá passar. Ou seja, a forma como cada estudante irá vivenciar essa experiência poderá ser determinante na sua decisão de perseverar ou então de abandonar os seus estudos universitários (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Polydoro, 2000; Polydoro & Primi, 2004; Polydoro, Santos, Vendramini, Sbardelini, Serpa, & Natário, 2005; Tinto, 1993. Quando o processo de integração não ocorre como deve ser, o estudante passa a dar sinais de descontentamento e desinteresse, ou seja, acaba por se envolver menos com as tarefas académicas, o que resulta numa maior possibilidade de insucesso.

Segundo vários investigadores (Ferraz & Pereira, 2002; Pereira, 1997; Pereira et al., 2004; Zeidner, 1995; cit. por Pereira, Motta, Vaz, Pinto, Bernardino, Melo, Ferreira, Rodrigues, Medeiros & Lopes, 2006), algumas das causas que podem ser determinantes para o insucesso escolar estão relacionadas com o “processo de transição/adaptação à universidade, os problemas de natureza académica (organização curricular, estresse e ansiedade aos exames, entre outros) e os fatores relacionados com o desenvolvimento pessoal” (Pereira et al., 2006, p. 52).

Seguindo esta linha de pensamento, os autores (Astin, 1993; Cabrera, Nora & Castañeda, 1992; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Tinto, 1993) enfatizam a importância da integração académica dos estudantes no

primeiro ano como sendo uma forma de antever o nível de persistência e da qualidade do trajeto acadêmico dos estudantes ao longo da sua permanência no Ensino Superior. Corroborando com a mesma ideia, os autores Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001) destacam a integração à Universidade como a variável central na tomada de decisão entre dar continuidade ou abandonar o objetivo de graduação.

Tinto (1993) propõe duas maneiras pelas quais a integração dos estudantes à comunidade acadêmica pode ocorrer: a integração social e a integração acadêmica (intelectual). Para ele, integrar-se academicamente significa partilhar informações, perspectivas e valores dos outros membros da comunidade e ser capaz de responder às exigências impostas por esta. A integração social ocorre quando o estudante é capaz de estabelecer vínculos interpessoais satisfatórios com os demais membros da comunidade universitária, bem como se envolver em atividades extracurriculares oferecidas pela Academia e assumir-se como membro fixo dos grupos sociais que a comunidade universitária integra. O autor acrescenta que quanto maior for a integração acadêmica e social dos estudantes, maior, subseqüentemente, será o comprometimento na busca dos seus objetivos acadêmicos e no comprometimento institucional. Assumindo tais compromissos, as probabilidades de o estudante concluir os seus estudos serão ainda maiores.

Ressaltamos também que muitos estudos apontam para a importância do suporte social no sucesso acadêmico dos estudantes (Pereira et al., 2006; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2015).

Em seus processos relacionais, o suporte social (entre pares, familiar e entre professores e estudantes), é de suma importância para os estudantes, pois traz para o estudante o sentimento de segurança e conforto. Contar com um suporte social é ter a certeza de que há alguém que se importa, se preocupa e que nos valoriza. Segundo Seco, Casimiro, Pereira, Dias e Custódio (2005, p.11) o suporte social é um “fator promotor do bem-estar e da saúde do indivíduo e como recurso essencial para enfrentar as experiências e mudanças vivenciadas pelo jovem durante o processo de transição para o Ensino Superior”.

Para auxiliar os estudantes neste sentido, algumas universidades têm-se preocupado em implementar serviços de apoio aos estudantes, nomeadamente em construir uma rede de suporte social entre pares na tentativa de sanar os problemas de integração, adaptação e ajustamento dos estudantes ao contexto académico. Alguns estudos apontam para o sucesso do modelo de apoio entre pares/colegas (*Peer Support/Counselling*) como sendo uma estratégia de apoio muito eficaz no que concerne aos problemas da adaptação a universidade. O modelo tem por objetivo oferecer ajuda e apoio psicológico para os estudantes com problemas de (ansiedade, estresse e depressão), bem como facilitar a integração destes a universidade. O programa é amparado pelo apoio prestado pelos estudantes mais antigos aos colegas recém-ingressados. Também conta-se com o apoio de um professor, neste caso dirigido a um grupo de estudantes, tanto a nível académico como pessoal e social. Em Coimbra foi implementado um modelo de *peer counselling* em 1999 (Seco et al., 2005).

Segundo Pereira et al. (2006), este apoio entre pares é importante por ser uma “mais valia, não só para os alunos que são apoiados, mas também para aqueles que apoiam, na medida em que o processo de ajuda ao outro permite uma maior-auto-ajuda” (p. 56).

Embora o autor faça uma ressalva com relação a não ser ainda possível obter dados relativos à importância do apoio dos pares para a integração académica e para o desenvolvimento pessoal (Pereira et al., 2006), nós arriscamos a dizer que esta é sim uma estratégia de mais valia não só para a adaptação, mas como para a integração e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, visto que cria um ambiente propício para a aproximação e para a socialização entre os estudantes, bem como para incutir neles um espírito de entre ajuda.

1.3 O Envolvimento dos estudantes na Universidade: um forte preditor para o sucesso académico

Muitos estudos apontam para a importância do envolvimento dos estudantes nas atividades académicas (curriculares e extracurriculares), quando mais o estudante participar das atividades propostas pela Academia, em outras

palavras, quanto maior for a sua adesão, dedicação e empenho, maiores serão as oportunidades de ele atingir o seu sucesso escolar (Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais, & Fernandes, 2000). De acordo Astin (1993), o estudante tem um papel crucial em todo o seu processo de formação, cabe a ele buscar e explorar ativamente todas as oportunidades oferecidas pela Academia. Acrescentamos que para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante resultam do envolvimento quantitativo e qualitativo nas atividades curriculares e extracurriculares (Astin, 1984). Não podemos esquecer que o processo de adaptação ao ambiente universitário é um processo “complexo e multidimensional” dos quais fazem parte diferentes fatores, tanto de natureza contextual como de natureza intrapessoal (Almeida & Soares, 2003).

Muitos autores concordam que o ambiente acadêmico exercem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, acadêmico e psicossocial dos estudantes (Astin, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). Mas para que este processo seja alcançado, antes é preciso que o estudante busque as oportunidades curriculares e extracurriculares oferecidas pelos centros acadêmicos e associativos de forma a se envolverem significativamente nessas atividades. Segundo Almeida et al. (2000), algumas variáveis pessoais e sociais podem prejudicar o envolvimento efetivo dos estudantes nas oportunidades oferecidas pelo ambiente universitário prejudicando assim o seu envolvimento, adaptação e desenvolvimento na academia. Como exemplo, a falta de interesse, de informação, de incentivo, a classe social, o gênero, estratégias de *coping*, entre outros.

Em um estudo conduzido por Silva, Ferreira e Ferreira (2013) onde se procurou medir o envolvimento dos estudantes em atividades acadêmicas e extracurriculares e avaliar o seu efeito a nível das percepções sobre: o ambiente institucional, professores, pares e ao nível dos ganhos obtidos à nível académico, cognitivo e psicossocial. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese de que os estudantes mais envolvidos apresentam valores médios superiores e estatisticamente significativos tanto ao nível da variável envolvimento académico quanto ao nível da variável envolvimento em atividades extracurriculares no que tange as dimensões do ambiente institucional, da

interação com os pares e com os professores, competência cognitiva, autonomia e autoconfiança, competências interpessoais, valores, autocontrole e competência acadêmica.

Assim, é importante que as instituições de Ensino Superior promovam ações acadêmicas no sentido de facilitar uma maior interação entre os estudantes e com os professores. Para se fazer com que o estudante se sinta envolvido com o seu meio acadêmico é importante, segundo Schlossberg (1989), não só para o seu envolvimento como também para o seu desenvolvimento que o estudante interaja com os seus pares conforme forem participando das atividades promovidas pela academia. Para Dinis (2013) o fator crucial para um maior ou menor envolvimento do estudante no Ensino Superior centra-se no meio social e cultural promovido pela instituição acolhedora.

1.4 As vivências e os desafios da solidão nos estudantes internacionais

Quando se opta por estudar ou trabalhar em outra cidade ou em outro país muitas vezes nos deparamos com uma solidão forçada que poderá ou não ser temporária. Corroborando com esta ideia Entwisle (1990) ressalta que transições como a entrada na universidade, que obriga uma saída de casa, poderão contribuir para um maior sentimento de solidão nos jovens.

Sabemos que os seres humanos são indivíduos que precisam estar em bandos, quer isto dizer, precisam interagir e socializar com outras pessoas, em outras palavras, somos seres sociáveis por natureza (Fernandes & Neto, 2009). Os estudantes universitários quando iniciam uma nova etapa de suas vidas buscam não só conhecer o local (cidade) e a universidade onde irão residir/ frequentar como também estabelecer novos vínculos de amizades, novos contatos, ou seja, se engajar em algo que traga um novo significado para esta nova fase de vida que se inicia. Em suma, buscar se encaixar neste novo contexto pode ser um processo moroso e complexo para alguns destes estudantes. Isso dependerá muito da desenvoltura, do perfil e das características pessoais de cada um. Uma baixa sociabilidade e timidez podem adiar e até mesmo prejudicar uma boa interação.

Durante este período de transição em que se busca novos vínculos afetivos, o indivíduo poderá, como já mencionado anteriormente, experimentar um tempo de isolamento ou de solidão, apesar de o indivíduo não ser feito para viver na solidão (Ussel, 2001), determinadas situações nos obrigam a estar sozinhos. Para Neto (1992) “a solidão associada à mudança para outro lugar deriva da perda relacional (isto é, amigos e colegas que se deixam) e das incertezas de estar numa nova situação em que se devem desenvolver novas relações” (p. 32). Tal necessidade poderá desencadear um sentimento de alienação, isolamento e perda o que contribuirá para o aparecimento de problemas e ou doenças de cunho psicológico ou físico (e.g., timidez, depressão, vinculações inseguras, ansiedade social e autoconsciência, doenças físicas, suicídio, consumo de álcool, agressão e insucesso académico entre outros) (Perlman & Landolt, 1999). Segundo Russell, Perplau e Ferguson (1978) os sentimentos mais relacionados com a solidão em estudantes universitários são: ansiedade, tensão, hostilidade, autoenclausuramento, vazio e sensação de aborrecimento.

Muitos estudiosos estão se dedicando ao fenómeno da solidão, principalmente em idosos (Fernandes & Neto, 2009; Luanaigh & Lawlorz, 2008; Savikko et al., 2005) mas são poucos estudos que se preocupam em analisar especificamente este fenómeno em estudantes estrangeiros no Ensino Superior. Diante desta constatação é que nos dedicaremos neste capítulo a compreender melhor a natureza da solidão bem como identificar e apresentar o que a literatura científica aponta sobre este fenómeno tão universalmente conhecido e tão pouco debatido.

Achamos relevante abordar esta temática da solidão nos estudantes visto que está influencia tanto direta como indiretamente na dinâmica e no funcionamento psicológico do indivíduo podendo trazer consequências negativas e desastrosas para a vida tanto pessoal/académica quanto profissional de um indivíduo.

Quando o indivíduo não se envolve com o seu meio académico, não interage e nem socializa com os pares ele passa a se isolar, se sente só e desambientado. Tal reação pode gerar um sentimento de solidão. Sentimento esse que prejudica o envolvimento, a integração e uma boa adaptação académica do estudante. Passaremos a descrever melhor este sentimento no próximo tópico.

1.5 Mas o que vem a ser a solidão?

Existe um consenso na comunidade científica com relação a dificuldade em se encontrar uma definição única e comum para a solidão. Além disso, parece não ser fácil mensurar com objetividade a amplitude da solidão. Assim, a solidão sendo considerada um sentimento ou um estado subjetivo do sujeito passa a ser vista como um constructo complexo e multidimensional que muitas vezes pode ser confundido com isolamento, abandono, incomunicação e clausura (Fernandes & Neto, 2009). Para Neto (1992) a “solidão é um conceito vago, revestindo-se de muitos significados.” (p. 16).

Mas o que vem a ser a solidão? Se nos basearmos no sentido literário da palavra, segundo o Novo Dicionário Aurélio a palavra solidão significa “estado do que se encontra ou vive só; isolamento. Situação ou sensação de quem vive isolada numa comunidade” (1986, p. 1607). O dicionário Houaiss por sua vez a define como o “estado de quem se acha ou se sente desacompanhado ou só; isolamento. Sensação ou situação de quem vive afastado do mundo ou isolado em meio a um grupo social” (2001, p. 2602).

No mundo científico são várias as definições encontradas para caracterizar/delimitar a solidão. Por exemplo, para Fromm-Reichmann (1959) a solidão pode ser descrita como uma experiência agonizante, desagradável, e também assustadora. Esta pode ser geralmente relacionada a uma redução da alegria ou satisfação, e ainda a um aumento do pessimismo e sentimentos depressivos. Segundo Sermat (1980), a solidão pode ser descrita como o sentimento relacionado a diferença de percepção entre o real e o ideal almejado pelo sujeito. Já Perlman e Peplau (1981) definem-na como “uma experiência desagradável que ocorre quando a rede de relações sociais de uma pessoa é deficiente nalgum aspecto importante, quer quantitativa quer qualitativamente” (p.31). Por sua vez Sullivan (1953) considera a solidão de forma bivalente, por um lado desagradável, mas por outro, também motivante, decorrendo da falta de intimidade interpessoal. Na opinião de Cassidy e Berlin (1999) a solidão é caracterizada como “um sentimento negativo resultante da crença de que os

outros não estão disponíveis quando o desejamos” (p.34). Para Moustakas (1961) a solidão é uma experiência que surge inevitavelmente da desvinculação da existência humana. Neste mesmo sentido, para Parkhurst e Hopmeyer (1999) a solidão “é uma sensação dolorosa de tristeza ou isolamento; ou seja, uma sensação de estar sozinho, separado, distanciado dos outros (...), associada a um sentimento de privação ou desejo de associação, contacto e proximidade” (p. 56). Por sua vez, Melanie Klein em seu trabalho - Sobre o sentimento de solidão, de 1959 – refere-se ao “sentimento de solidão interior” deixando claro que este não diz respeito à situação objetiva da ausência de uma companhia externa, mas sim do “sentimento de estar sozinho independentemente das circunstâncias externas. De sentir-se só mesmo quando entre amigos ou recebendo amor” (Klein, 1963, p. 341).

A partir da diversidade das definições apresentadas podemos concluir que a solidão se constitui tanto como um estado como um sentimento. Além disso, podemos verificar que apesar das várias definições e tendo em conta perspectivas conceptuais diferentes, elas convergem para três pontos em comum (Peplau & Perlman, 1982). Primeiramente, a solidão é tida como uma deficiência nas relações sociais do indivíduo só. Em seguida, ela é considerada como um fenómeno psicológico subjetivo e por tal razão não pode ser considerada sinónimo de isolamento. Por último, ela é resultante de alguma forma de relacionamento deficiente. Como já referimos anteriormente, o indivíduo é incapaz de viver sozinho, quer isto dizer que ao menos um contacto social mínimo ele deverá ter. Isto nos faz inferir que a solidão pode representar mais uma insatisfação pessoal com a quantidade e com a qualidade de contactos que ela possui do que com a ausência total de contactos sociais (Fernandes & Neto, 2009). Apesar de existir uma convergência, não há ainda uma definição que seja aceita universalmente pelos especialistas (Neto, 1992).

Salientamos que, se por um lado, a solidão pode parecer um estado angustiante e doloroso não desejado pelo sujeito, por outro lado, ela pode ser encarada como um bem necessário para a busca de um equilíbrio psicológico e/ou para um crescimento pessoal, ou seja, passa a ser desejada e considerada uma necessidade desenvolvimental (Larson, 1990). Este modo de estar difere dos outros aqui mencionados até o presente momento, assim, para este último

estado de solidão podemos dizer em se tratar de uma solidão positiva, ou seja, para fins de crescimento, sabedoria e de potencial criativo.

1.5.1 Tipos de solidão segundo algumas abordagens teóricas.

Antes de mais nada é preciso ter em consideração que há fatores pessoais e situacionais que podem desencadear a solidão (Shaver, Furman, & Buhrmester, 1985). Há diversos fatores situacionais que podem influenciar na diminuição das interações sociais bem como afetar a qualidade dessas relações. Como exemplo, Cutrona (1982) em um estudo feito com estudantes universitários acerca da solidão, as respostas mais frequentes foram: a) deixar a casa dos pais para ir para a universidade, 40%; b) separações românticas, 15%; c) problemas com os amigos, 11%; d) dificuldades no trabalho escolar, 11%; e) problemas familiares (e.g. divórcio dos pais), 9%; f) situações em que viviam isolados, 6% (Cutrona, 1982).

Como se pode observar há alguns fatores externos que podem prejudicar os contatos sociais o que poderá levar ao jovem estudante a passar por alguns períodos de solidão. Além dessas situações desencadeadoras de solidão, Jones, Cavert, Snider e Bruce (1985) apresentaram uma lista de categorias que apresenta os tipos de fatores externos que mais contribuem para o desenvolvimento da solidão: “menos contacto social, estatuto social em disponibilidade, perda relacional, redes sociais inadequadas, novas situações, barreiras indirectas ao contacto social, fracasso e factores temporais” (Jones, Cavert, Snider, & Bruce, 1985, cit., por Neto, 1992, p. 32).

Quadro 2
Fatores externos determinantes da solidão

Categoria/Exemplo		
<u>Contacto social/Actividades</u> Mais tempo passado só; Actividades importantes/ tempo só (comer, estudo, fins de semana); Menos tempo com a família, os amigos, vizinhos; Menos contato com amigos e família pelo telefone; Menos actividades sociais; Namorar menos; Menos participação em organizações voluntárias, reuniões e cerimónias religiosas; Viver sozinho;	<u>Perca relacional/rejeição</u> Divórcio; Viuvez; Separação; Divórcio ou morte de pais; Mobilidade geográfica; Rejeição dos colegas;	<u>Fracasso</u> Ter um fracasso; Perder um jogo;
		<u>Factores temporais</u> Partes do dia, da semana e estação;
	<u>Redes sociais</u> Menos amigos; Menos relações íntimas; Menos apoio social; Rede com densidade mais baixa;	<u>Barreiras indirectas</u> Desemprego; Rendimento baixo; Transportes inadequados;
<u>Estatuto relacional</u> Estado civil: em disponibilidade;	<u>Novas situações</u> Ir para a Universidade; Mobilidade geográfica;	

Fonte: Jones, Cavert, Snider, & Bruce, 1985. Adaptado por Neto (1992., p. 32)

Com relação as características pessoais já sabemos que algumas pessoas são mais propensas a solidão do que outras, e que cada um a sentirá de uma forma diferente. Entretanto, uma predisposição para a solidão não o fará necessariamente experienciar a solidão num momento específico de sua vida,

mas contribuirá para que essas pessoas se tornem mais vulneráveis aos factores situacionais já mencionados anteriormente (Neto, 1992).

Para Perlman e Perplau (1981) algumas características pessoais como a timidez, auto-estima, habilidades sociais e atração física podem influenciar a solidão em diferentes formas. Sendo assim, nas palavras de Neto (1992).

a) as características que reduzem a desejabilidade social de uma pessoa podem limitar as oportunidades para relações sociais; b) as características pessoais influenciam o próprio comportamento de uma pessoa em situações sociais; c) as qualidades pessoais podem determinar o modo como uma pessoa reage às mudanças nas relações sociais realizadas e assim influenciar a eficácia da pessoa no confronto com a solidão (Neto, 1992, p. 34).

Jones, Sansome e Helm (1983) a partir dos seus estudos concluíram que as pessoas que se percebem como solitárias sofrem rejeição não só dos outros como elas próprias se auto-rejeitam, pois esperam que os demais os rejeite nas interações sociais. Tal sentimento faz com que as pessoas se isolem cada vez mais, evitando assim qualquer tipo de contato social. Pessoas assim são descritas nas investigações como indivíduos que têm uma "(...) visão pessimista delas próprias e de outras pessoas, tímidas e sem assertividade, não respondentes e insensíveis nas interações sociais e diferentes em determinadas características nas situações sociais" (Neto, 1992, p. 35). Salientamos que essas características dificultam um envolvimento mais íntimo, o que poderá resultar em solidão.

No que tange as abordagens teóricas conceptualizadas até o presente momento pelos estudiosos da temática temos seis abordagens principais, são elas:

1) Modelo psicodinâmico: para os teóricos desta abordagem (Fromm-Reichmann, 1959; Sullivan, 1953) a experiência da solidão é vista como um urgir provocador, dinâmico e doentil. Nesta perspectiva as pessoas que sofrem de solidão são vistas como pessoas apáticas, deprimidas, passivas e a experiência da solidão é atribuída a infância.

2) Perspectiva fenomenológica: para (Moore, 1976; Rogers, 1973), as causas que motivam a solidão estão no interior do indivíduo. Segundo os autores nas palavras de Neto, (1992), a “solidão produz-se quando os indivíduos, deixando cair as suas defesas para entrar em contato com o seu “Self” interno, recebem contudo a rejeição de outrem” (Neto, 1992, p. 20).

3) Abordagem existencialista: segundo os estudiosos existencialistas (Moustakas, 1961, 1972; Von Witzleben, 1958) partem do pressuposto de que todos os indivíduos são pessoas sós, e que esta condição pode ser vista de forma positiva. Nesta abordagem, a solidão é percebida como sendo uma “condição facilitante e criadora, apesar de muitas vezes se tornar dolorosa” (Neto, 1992, p. 20).

4) Explicações sociológicas: segundo esta abordagem, por um lado, os seres humanos são movidos por regras sociais que os comandam (other-direct) e que a aprovação social é o ponto crucial para definir a forma como se deve comportar, guiando muitas vezes as interações e as relações sociais. Para os investigadores (Riesman, Glazer, & Denney, 1961), as pessoas que vivem baixo o comando do seu meio interpessoal estão cortadas do seu “Self” interno, dos seus próprios desejos e sentimentos (Neto, 1992). Por outro lado, para Slater (1976) a solidão decorre de uma condição individual de cada ser humano. Nesta abordagem a solidão é considerada normativa e condicionada por acontecimentos exteriores (e.g. divórcio, morte de um ente querido, perda de emprego, etc.) que podem desencadear o sentimento de solidão.

5) Perspectiva interaccionista: Weiss (1973) distingue duas formas de solidão: a solidão emocional, que se baseia na falta de relações pessoais e íntimas; e a solidão social, que está relacionado com o sentimento de falta de laços sociais e de pertença à comunidade. Segundo Weiss, a solidão ocorre a partir da combinação de factores de personalidade e de factores situacionais.

6) Abordagem cognitiva: os estudiosos dessa perspectiva (Perlman & Peplau, 1981), põem em causa a cognição como sendo um factor mediador para a experiência da solidão e para a falta de sociabilidade. Os investigadores apontam que a solidão reflete uma divergência entre os níveis de contactos sociais desejados e realizados.

1.5.2 O que sentimos quando nos sentimos sós?

Em um estudo realizado com mulheres viúvas, em 1969, pelo estudioso Lopata, foi possível identificar uma série de sentimentos que acompanham a experiência de solidão. Com este estudo verificou-se que cada pessoa experiencia a solidão de um modo diferente consoante a diferentes situações. Por exemplo, as viúvas quando indagadas sobre o que vinha a ser solidão, demonstraram que a solidão pode ser traduzida em diferentes desejos e/ou sentimentos:

- Desejar estar com o marido;
- Querer ser amada por alguém;
- Querer amar e tratar de alguém;
- Querer partilhar experiências quotidianas com alguém;
- Querer ter alguém por casa;
- Precisar de alguém para partilhar o trabalho;
- Desejo de uma forma prévia de vida;
- Experimentar falta de estatuto;
- Experimentar falta de outras pessoas, como consequência de ter perdido o marido;
- Temer a sua incapacidade para fazer novos amigos (Lopata, 1969, cit., por Neto, 1992, pp. 18-19).

Como podemos observar nas preocupações das viúvas, de um modo geral, todas relatam a solidão como a falta de outras companhias que não só a do marido, de poder conviver diariamente com outra pessoa. Se inferirmos que as viúvas têm uma idade já avançada e apresentam um estatuto de viuvez, podemos dizer que elas são mais vulneráveis à solidão, o que nos faz compreender melhor a angustia e o medo que elas demonstram de não se conseguir mais estabelecer outras relações sociais. Embora alguns estudos apontem para o fato da solidão diminuir com a idade (Gutek, Nakamura, Gahart, Handschumacher, & Russel, 1980) o estatuto de viuvez acrescida da idade pode contribuir para uma maior predisposição para a solidão. Corroborando com esta ideia, Dean (1962) verificou que há níveis muito maiores de solidão em pessoas com 80 anos ou mais e (Gubrium, 1974) descobriu que a solidão era maior em pessoas viúvas e separadas quando comparadas aos solteiros e casados.

Como já mencionado anteriormente, a solidão pode trazer angústia, insatisfação e exclusão, além disso, Rubenstein e Shaver (1982) a partir de um inquérito ministrado a população geral, descobriu outros quatro conjuntos de sentimentos que as pessoas dizem sentir quando estão na solidão.

No quadro abaixo pode-se observar melhor os quatros sentimentos principais descobertos pelos autores Rubenstein e Shaver (1982) e os seus desdobramentos quando associados à solidão.

Quadro 3
Sentimentos associados à solidão

Desespero	Depressão	Aborrecimento impaciente	Auto-depreciação
Desesperado	Triste	Impaciente	Pouco atractivo
Aterrorizado	Deprimido	Aborrecido	Severo consigo
Desamparado	Vazio	Desejo de estar noutra local	Estúpido
Assustado	Isolado	Inquieto	Envergonhado
Sem esperança	Pesaroso	Zangado	Inseguro
Abandonado	Melancólico	Incapaz de se concentrar	
Vulnerável	Alienado		
	Desejo de estar com uma pessoa particular		

Fonte: Rubenstein e Shaver, 1982. Adaptado por Neto, (1992, p. 19)

CAPÍTULO II

TEORIAS E MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

2.1 Introdução

Muitas são as investigações voltadas para a compreensão das dinâmicas e das dimensões em que o desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante universitário se processam. A literatura científica especializada revela que há muitos estudos que evidenciam o impacto que as instituições universitárias têm na vida dos estudantes, tanto ao nível do desenvolvimento cognitivo e psicossocial, como no rendimento e na persistência acadêmica e na integração e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior (Ferreira & Ferreira, 2001).

Tais estudos podem ser separados em dois grupos: o primeiro, enquadrado pelos estudos que se fundamentam nas teorias e nos modelos de desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos estudantes (mudanças ao nível da identidade, da intimidade, cognitivas e ético-morais) (Ferreira & Ferreira, 2001); o segundo, são caracterizados pelos estudos que se fundamentam nos modelos de impacto, onde é dado maior ênfase ao impacto do meio ambiente no qual os estudantes estão inseridos, ou seja, ao contexto universitário. Este último modelo procura compreender as mudanças nos estudantes, tanto a nível cognitivo como socio-afetivo a partir de variáveis externas (Polydoro, 2000).

Passaremos agora a descrever de forma muito sucinta cada uma das teorias e dos modelos de desenvolvimento psicossocial desenvolvidas por Erikson e Chickering.

2.2 Teorias e modelos de desenvolvimento psicossocial

Os teóricos preconizam que o desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida ocorre por “fases ou estágios” - ao qual Chickering preferiu denominar de “vetor”-, que serão perpassadas por algumas “crises”, ou seja, conflitos pelos

quais o indivíduo terá que ultrapassar para se desenvolver. Tais teorias e modelos desenvolvimentais enfatizam que este desenvolvimento é contínuo, hierárquico, sequencial e ordenado por fases/estágios, em movimento evolutivo em direção a uma maior integração, diferenciação e complexidade na forma como os indivíduos se comportam, pensam e agem. Cada fase (estágio e ou vetor) representa um conjunto de tarefas desenvolvimentais específicas que deverá ser cumprida e que influenciará posteriormente, positivamente ou negativamente, conforme o desfecho/resolução do enfrentamento de cada crise/conflito, a fase seguinte e assim sucessivamente (Chickering, 1969; Erikson, 1982, 1990). Quanto a este aspeto, Erikson faz uma ressalva, para o autor a resolução de um estágio não é dependente da resolução do estágio anterior, porém, a qualidade da sua resolução é dependente da qualidade da resolução do estágio anterior. Erikson salienta ainda que existe a possibilidade de o indivíduo ter uma resposta positiva a um estágio, logo depois de ter havido uma resposta negativa em estágios anteriores (Silva, 2012). Assim, os conceitos básicos que fundamentam as teorias psicossociais são: “estágio”, “crise de desenvolvimento” e “tarefas de desenvolvimento” (Ferreira & Hood, 1990).

É importante que o indivíduo supere cada estágio de forma positiva, tal condição será fundamental para o seu desenvolvimento e para o desenvolvimento das próximas tarefas. Ou seja, a forma como será resolvido cada conflito irá determinar o processo de crescimento do indivíduo.

Pascarella e Terenzini, (1991, cit. por Silva, 2012) fazem algumas considerações quanto as teorias do desenvolvimento, para os autores citados, estas teorias

(...) caracterizam-se por algum desacordo quanto às características ou estruturas do processo de desenvolvimento, concretamente no facto de essa progressão ser irreversível ou não, contínua e gradual ou descontínua e abrupta. Por outro lado, essa progressão ou mudança pode dever-se à maturação biológica e psicológica, às experiências individuais, ao ambiente ou à interação do indivíduo com o ambiente” (Silva, 2012, p. 62).

Cabe ressaltar, segundo estes mesmos autores, que considera-se um estágio, o intervalo de tempo durante o qual o jovem adulto enfrenta e resolve, adequadamente ou não, a crise de desenvolvimento e as tarefas que estão a elas relacionadas. Além disso, cada estágio tem início “quando uma alteração psicológica ou fisiológica provoca uma crise interna que, coincidindo com uma exigência social externa, de efeitos semelhantes à crise interna, despoleta uma crise de desenvolvimento” (Ferreira & Hood, 1990, p. 392).

Acrescentamos ainda a importância da interação com o seu meio externo (histórico, cultural, social e afetivo) para o desenvolvimento humano. Quer isto dizer, que tanto Erikson como Chickering firmam a sua teoria dando um destaque especial para as influências socioculturais. Estes investigadores compreendem o desenvolvimento do indivíduo numa relação de tríade, ou seja, considerando o sujeito em relação direta com o seu contexto social, influência dos outros significativos, das instituições sociais e das influências do contexto histórico (Sprinthall & Collins, 1999). Seguindo este contexto, para Erikson, cada indivíduo é, parcialmente, forjado pelos acontecimentos históricos e ambientais, mas também é capaz de delinear o ambiente e alterar o curso da história (Sprinthall & Collins, 2008). De acordo (Ferreira & Ferreira, 2001), Chickering enfatiza as questões da qualidade dos contextos académicos na promoção do desenvolvimento dos estudantes universitários. Acrescenta ainda que "o impacto do curso, do currículo, dos professores, dos colegas ou das condições habitacionais, pode variar, de acordo com a história do desenvolvimento, as capacidades e as características pessoais dos alunos do Ensino Superior" (Ferreira & Ferreira, 2001, p. 130).

Chickering, (1969); Chickering & Reisser, (1993), e Sanford, (1962, 1966); salientam que os contextos ambientais, ou seja, as instituições de Ensino Superior, poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento do estudante a medida que proporcionarem a estes desafios e apoios condizentes ao seu nível maturacional. Para Silva, (2012, p. 63), “os desafios ambientais requerem respostas que resultem num crescimento positivo. Sem desafio externo não há mudança, mas o suporte também é considerado um ingrediente necessário”.

Para Pascarella e Terenzini (1991; 2005), as teorias psicossociais podem ser divididas em dois grupos. Num primeiro grupo, apresenta-se as teorias cujo enfoque está pautado no desenvolvimento global do indivíduo, por exemplo, a teoria desenvolvimental de Arthur Chickering (1969; Chickering & Reisser, 2003). No segundo grupo, temos as contribuições dos investigadores que se dedicam ao estudo da formação da identidade, por exemplo, Erikson (1982) e Marcia (1966). Além disso, faz parte desta categoria os estudiosos que se dedicaram aos aspetos mais específicos da identidade, tais como, (Josselson, 1987), questões de género; (Cross, 1991; Helms, 1990; Phinney, 1990), raça e etnia; (Cass, 1984; D'Augelli, 1991, 1994), orientação sexual.

Para este trabalho, vamos nos focar nas teorias psicossociais tanto de Erikson quanto de Chickering, pois achamos de suma importância para o estudo em questão, justamente por terem toda a sua investigação pautada nas questões do desenvolvimento psicossocial dos jovens adultos, ou seja, dos estudantes universitários, considerando o meio onde estes estão inseridos.

Salientamos ainda que Erikson é o autor mais citado mundialmente, quer isto dizer, considerado o mais importante quando se refere à adolescência e ao desenvolvimento da identidade. Segundo Sprinthall e Collins, (2008, p.192), Erikson é o “homem que deu à adolescência uma crise de identidade!”. Abordaremos melhor este assunto no estágio da Moratória Psicossocial.

2.3 A Teoria Psicossocial do Desenvolvimento Humano de Erik Erikson

Em 1927, quando deu início aos seus estudos em psicanálise didática com o incentivo da filha mais nova de Freud - Anna Freud, educadora e psicanalista – no Instituto de Psicanálise de Viena, Erikson começou a se interessar pelo ensino infantil. Foi através dessa aproximação, do estudo da psicanálise, da análise infantil e da observação das brincadeiras infantis, que Erikson veio a contribuir para a compreensão do *ego* e do desenvolvimento nas crianças (Veríssimo, 2002).

A teoria psicossocial do desenvolvimento humano construída por Erikson tem como preocupação central estudar os problemas da identidade e das crises do ego vinculadas a um contexto sociocultural. Ou melhor, considerava o ambiente onde o indivíduo estava inserido.

Erikson “atribuiu ao ego uma característica de mais autonomia, com um maior poder de decisão e de atuação” e transformou os “estágios psicosexuais de Freud em estágios de busca de domínio do ego” (Rabello & Passos, 2009, p. 02) que Erikson utilizou de base para os seus estudos posteriores. Segundo Hall (2000), esta fase ficou conhecida por “Psicologia do Ego”, onde a ênfase dada ao inconsciente foi deixada em segundo plano tendo o foco mais voltado para o *ego*.

Como podemos observar, a teoria psicossocial do desenvolvimento humano de Erikson (1982, 1990) fundamenta-se em alguns conceitos defendidos por Freud, designadamente em relação “às pulsões instintuais e às fases do desenvolvimento psicosexual caracterizadas pela predominância da respectiva zona erógena” (Veríssimo, 2002, p. 11). Erikson acrescenta à teoria de Freud uma vertente mais social, considerando o ser humano em constante interação com o seu meio, ou seja, um ser que vive em grupo sofrendo as influências e as pressões deste meio em que está inserido, dessa forma, o autor focou as suas análises do desenvolvimento da identidade na interação da criança com o seu meio (social, afetivo, histórico e cultural). Como podemos observar, a interação com o meio é um princípio basilar na teoria de desenvolvimento de Erikson. E foi levando em consideração este conceito que Erikson formulou a sua teoria do desenvolvimento psicossocial “individuação” deixando importantes contributos à Psicanálise, mais especificamente aos estudos do desenvolvimento do *ego*.

Assim como o fez Freud e Piaget, Erikson também dividiu o desenvolvimento humano durante o ciclo vital em fases, designadamente em oito estágios, considerado também como sendo as oito idades do homem. Além disso, para o autor, o ciclo vital do ser humano é contínuo e cada fase influenciará a seguinte e assim sucessivamente. Algumas características a serem consideradas na teoria de Erikson e que o distingue de outros estudiosos do desenvolvimento

humano, segundo Rabello e Passos (2009, pp. 2-3), e o faz pioneiro nos estudos do desenvolvimento da identidade são:

- Desviou-se o foco fundamental da sexualidade para as relações sociais;
- A proposta os estágios psicossociais envolvem outras artes do ciclo vital além da infância, ampliando a proposta de Freud. (...) Erikson observa que o que construímos na infância em termos de personalidade não é totalmente fixo e pode ser parcialmente modificado por experiências posteriores;
- A cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo, portanto, essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão;
- Em cada estágio o ego passa por uma crise (que dá nome ao estágio). Esta crise pode ter um desfecho positivo ou negativo;
- Da solução positiva, da crise, surge um ego mais rico e forte; da solução negativa temos um ego mais fragilizado;
- A cada crise, a personalidade vai se reestruturando e se reformulando de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando a seus sucessos e fracasso (Rabello & Passos, 2009, pp. 2-3).

É importante salientar, que embora Erikson tenha começado as suas investigações a partir da observação de crianças, a sua teoria do desenvolvimento psicossocial não se restringiu somente a este estágio da vida, para o autor, o desenvolvimento humano se dá desde o nascimento até o final da vida, postulando um princípio epigenético que define, nas palavras de Erikson, (1968, cit., por Ferreira & Hood, (1990), “que tudo o que cresce tem um plano básico e é a partir deste que emergem as partes, tendo cada uma delas o seu próprio momento de ascensão até que todas tenham surgido para formar um todo funcional” (p. 392).

2.3.1 Os Estágios Psicossociais e as Crises do Ego da Teoria Eriksoniana

Como já referido anteriormente, para Erikson, o ser humano se desenvolve a partir de oito estágios psicossociais, ao longo do seu ciclo vital - que decorrem desde o nascimento até à morte - onde cada estágio é atravessado por alguma crise psicossocial, ou seja, um conflito, alguma crise do ego, entre uma vertente positiva e uma negativa. Desse modo, a teoria de Erikson está fundamentada num conceito epigenético, quer isto dizer que, o desenvolvimento psicológico se desenvolve através de estágios ou fases, processado de acordo com as orientações gerais de um plano de fundo (Sprinthall & Collins, 2008). Segundo Rabello & Passos (2009), ao superar uma crise, o ser humano fortalece o seu ego (no sentido freudiano), caso a crise não seja superada, este poderá sair dela fragilizado. Salientamos ainda que o crescimento e o desenvolvimento do ser humano estão interligados ao seu contexto social (palco destas crises). Independentemente do desfecho que se tenha em cada crise, este deverá influenciar diretamente o próximo estágio e assim sucessivamente. Em suma, cada estágio pode ser visto como um potencial ponto de viragem na vida de um indivíduo, o qual determinará um desenvolvimento positivo em oposição a um desenvolvimento patológico (Sprinthall & Collins, 2008).

Segundo Claes, (1985, cit. por Ferreira, 2003), os conflitos são sempre “normativos, comuns e habituais, pelos quais cada criança deve passar e de que cada adulto conservará os vestígios na sua personalidade” (p. 14).

Os oito estágios psicossociais do desenvolvimento humano propostos pela teoria de Erikson e as suas respectivas crises durante o ciclo vital são: (1) Sensorial, e o conflito que perpassa este estágio é entre a confiança básica versus desconfiança; (2) Desenvolvimento Muscular, conflito entre a autonomia versus vergonha e dúvida; (3) Controle Locomotor, conflito entre iniciativa versus culpabilidade; (4) Período de Latência, conflito realização versus inferioridade; Abriremos um parêntese aqui para salientar que segundo Erikson, os primeiros quatro estágios do desenvolvimento correspondem as primeiras bases para a construção da identidade do indivíduo. Os outros estágios são: (5) Moratória Psicossocial, identidade versus confusão de identidade; (6) Maioridade Jovem,

intimidade versus isolamento; (7) Meia idade, produção versus estagnação; (8) Maturidade, integridade versus desespero.

Para o presente trabalho é de grande interesse o quinto e o sexto estágio, estágios esses compreendidos, respectivamente, pela adolescência, onde acontece a crise de identidade versus confusão de identidade e jovem adulto, caracterizado pela intimidade versus isolamento. Salientamos que é entre estas duas etapas desenvolvimentais da vida que está situado o estudante do Ensino Superior, foco da nossa análise. E que para Erikson são considerados momentos cruciais do desenvolvimento. Diante deste interesse, nos deteremos, especificamente nesses dois estágios.

2.3.2 Estágio de Moratória Psicossocial – Consolidando a identidade.

O quinto estágio compreendido de “Moratória Psicossocial” é de grande interesse para o nosso estudo, pois é a fase em que o jovem ingressa no Ensino Superior onde ele passa por uma série de mudanças nos âmbitos fisiológico e pessoal. Tal fase corresponde dos 13 aos cerca de 21 anos (período esse compreendido pelo autor como sendo da adolescência) e a relação significativa que se estabelece é com grupos de colegas e grupos estranhos; modelos de liderança. Erikson enxerga a adolescência como um novo período de latência, no qual o adolescente se prepara para uma aprendizagem social.

É quando o jovem passa a procura de estabelecer uma identidade própria. Nesta busca, ele passa a se questionar sobre o seu papel na sociedade (crise de identidade) e na procura de encaixar-se em algum papel ele começa a experimentar múltiplos papéis, ou seja, várias identidades. Para Erikson, a aquisição de uma identidade é o ponto fulcral deste estágio, e necessária para a continuação dos próximos estágios. Não podemos esquecer que é durante a frequência no Ensino Superior que o jovem estudante terá maior possibilidade de experimentar novos e variados papéis na busca de encontrar um sentido de identidade para si. Destas tentativas é que surgirão à confusão ou a consolidação da sua identidade. Para Rabello e Passos, a preocupação central do adolescente é encontrar um papel social onde ele possa se encaixar, mas

para isso, antes ele precisará experimentar mil outros papéis, o que o fará modificar e remodelar as suas atitudes e personalidades consoante a opinião alheia.

Para Erikson (cit. por Rabello & Passos, 2009), em meio à crise a confusão de identidade pode ter um bom desenlace: Se o adolescente conseguir resolver suas crises anteriores mais chance terá de conseguir a consolidação da sua identidade. “Quando esta identidade estiver firme, ele será capaz de ser estável com os outros, conquistando, segundo Erikson, a lealdade e a fidelidade consigo mesmo, com seus propósitos, conquistando o senso de identidade contínua” (Rabello & Passos, 2009, p. 10). Para Erikson a fidelidade é o âmago da identidade, é o resultado da resolução positiva da crise da identidade.

Após transpor esse dilema, o adolescente conquista uma identidade, que neste caso deverá ser compreendida como um sentimento coerente, integrado e estável de si próprio e com relação aos seus valores, ideais e objetivos pessoais de vida (Erikson, 1982).

Em suma, para Erikson, a identidade compreende um processo interno de relacionamento consigo próprio e com o mundo, bem como um processo externo de escolhas de papéis sociais (Ferreira & Hood, 1990).

Ainda segundo este autor, citado por (Sprinthall & Collins, 2008, p. 202), “a formação da identidade envolve a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida, agora, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo”. Ainda segundo este aspecto, Erikson (1959) define a identidade como sendo “uma continuidade da experiência, um sentido consciente de peculiaridade individual, um critério para os feitos silenciosos da síntese do ego, e uma manutenção de intersolidariedade com ideias e identidades de grupos” (Ferreira & Hood, 1990, p. 393).

Erikson nos alerta que caso não se atinja a resolução da fidelidade, o adolescente pode ingressar na vida adulta com um excesso de timidez, falta de autoconfiança, e incapacidade para demonstrar interesse pelos outros. De modo que, a resolução positiva da fidelidade é um fator imprescindível para o desfecho da adolescência, no sentido de preparar o adolescente para as tarefas psicossociais da vida adulta (Sprinthall & Collins, 2008). Para a entrada no

Ensino Superior e uma boa adaptação a esta, a resolução deste estágio é fundamental.

2.3.3 Estágio Maioridade Jovem – Consolidando a intimidade.

No sexto estágio, já com a identidade consolidada, temos o estágio da “Maioridade Jovem”, que compreende dos 21 anos até cerca dos 40 anos e as relações significativas são: companheiros de amizade, sexo, competição e cooperação. Para Erikson a resolução do estágio anterior, crise da identidade, é um pré-requisito para a resolução do conflito deste estágio, ou seja, do isolamento *versus* intimidade. Para Rabello e Passos, (2009, p. 10) “Ao estabelecer uma identidade definitiva e bem fortalecida, o indivíduo estará pronto para uni-la à identidade de outra pessoa, sem se sentir ameaçado”. Neste mesmo sentido, Levitz-Jones e Orlofsky (1985), acrescenta que “a verdadeira intimidade apela para um forte sentido de *self*: o que nos capacita ao autoabandono e a ter experiências próximas da fusão sem medo da perda de fronteiras ou do eu” (1985, p. 156). Esta intimidade não se reduz apenas ao campo amoroso, que pode ser da união com indivíduos do mesmo sexo ou de sexo oposto, ela pode existir das mais variadas formas, tanto no campo das relações de amizade, quanto nas relações de trabalho.

Parte-se do pressuposto que o jovem estudante já com a sua identidade consolidada, vá em busca da sua independência financeira e conseqüentemente na busca de estabelecer uma união íntima e duradoura para consolidar os seus sonhos. Com isto, existe a possibilidade de se estabelecer um vínculo com intimidade, parceria e colaboração. Rabello e Passos nos alerta que esta união só será positiva, ou seja, só levará a intimidade, se o indivíduo estiver estabelecido, durante os ciclos anteriores, um ego independente e forte o suficiente para ser capaz de conviver com o outro ego sem se sentir para isso anulado ou ameaçado.

A crise se dá quando o ego não se sente suficientemente seguro para se unir a outro ego (desconfiança, medo da rejeição e de fracassar), fugindo dos compromissos a fim de preservar seu ego frágil este acaba optando então pelo

evitamento e ao isolamento no lugar da união, este seria o desfecho negativo desta fase. Se este isolamento durar pouco tempo poderá ser visto como positivo já que muitas vezes é preciso se isolar para que o ego amadureça mais um pouco. Entretanto, quando o período de isolamento se estende mais do que o esperado pode se dizer que é um desfecho negativo para sua crise (Rabello & Passos, 2009). Tal desfecho poderá levar o estudante a experienciar um sentimento de solidão que poderá vir a ser prejudicial para o seu envolvimento e desenvolvimento dentro da universidade.

Como podemos observar, é ao longo dos estágios, das resoluções dos conflitos surgidos da interação com o meio que a identidade de um indivíduo vai sendo forjada. Erikson menciona ainda que a identidade está sempre se modificando ao longo do nosso ciclo vital e que resolver cada crise de forma satisfatória, ou seja, de forma positiva, ajuda na consolidação de uma identidade mais forte.

2.4 A Teoria do Desenvolvimento Psicossocial do Estudante de Arthur Chickering

Numa concepção mais holística, desenvolvimental e psicossocial, enquanto as preocupações com os estudantes do Ensino Superior recaiam no fato de se privilegiar mais o seu desenvolvimento cognitivo e a transferência de conhecimento (informação), Arthur Chickering trouxe para o mundo da academia uma teoria completamente inovadora quando propôs que as instituições deveriam dar uma maior atenção para a formação integral do estudante, considerando não somente a parte acadêmica e científica, mas também as competências intrapessoais e interpessoais, interculturais, diferentes estilos de aprendizagem, valores pessoais e estratégias de pensamento dos seus estudantes.

Diante desta preocupação, baseado em seus próprios estudos e a partir dos contributos de outros autores, nomeadamente Sanford (1962, 1966) e Health (1965), mas principalmente da teoria desenvolvida por Erikson (1968, 1982) Chickering (1969) cria a sua teoria sobre o desenvolvimento psicossocial voltado para os estudantes universitários. Dos autores acima mencionados, Chickering

utiliza os termos e os conceitos explicativos do desenvolvimento, mais especificamente do desenvolvimento psicossocial. Como exemplo podemos verificar, da teoria de Erikson, conceitos como crises, conflito normativo, equilíbrio versus desequilíbrio, identidade e intimidade. Como podemos verificar, é inegável a influência de Erikson, especificamente das tarefas psicossociais (identidade e intimidade, relativamente no que diz respeito as características dos períodos da adolescência e do jovem adulto). Com relação a Sanford, Chickering se serve dos conceitos de desafio, suporte, diferenciação e integração do eu. Do mesmo modo, de Heath (1965) ele usa conceitos acerca de maturidade e de ciclos básicos de respostas adaptativas (Ferreira, Medeiros, & Pinheiro, 1997).

A teoria proposta por Chickering e Reisser (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993) encontra-se organizada em sete vetores de desenvolvimento, designadamente: (1) desenvolver um sentido de competência; (2) desenvolver e integrar as emoções; (3) desenvolver a autonomia em direção à interdependência; (4) desenvolver as relações interpessoais; (5) desenvolver a identidade; (6) desenvolver um sentido de vida e (7) desenvolver a integridade.

A estas dimensões, Chickering preferiu chamar de “vetores” diferenciando-se dos demais teóricos que preferiram utilizar a terminologia fases, estágios ou etapas. Segundo (Ferreira, & Ferreira, 2001), Chickering preferiu adotar o termo vetor em detrimento de outros pelo “dinamismo implícito que a imagem de vetor sugere, direção e magnitude (...) além disso, para os autores, a direção do desenvolvimento pode ser melhor expressa por “uma espiral ou por degraus do que por uma linha reta” (Ferreira & Ferreira, 2001, p. 131). Os vetores representam “estradas principais que se percorrem e que favorecem a individuação – a descoberta e o refinamento do modo único de ser” (Chickering & Reisser, 1993, cit., por Ferreira & Ferreira, 2001, p. 131), e na medida em que os indivíduos forem avançando em cada vetor serão capazes de construir uma visão cada vez mais complexa e coerente, incluído mais detalhes sobre eles mesmos, sobre os outros e também sobre o mundo (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Ferreira, 2001).

Importa salientar que cada vetor proposto por Chickering irá acompanhar o indivíduo durante todo o seu ciclo de vida e de igual modo como propõe Erikson,

a resolução das tarefas relacionadas com cada um desses vetores poderá ser positiva ou negativa, podendo levar à progressão, regressão ou estagnação do desenvolvimento (Ferreira & Hood, 1990). Ou seja, a resolução de um vetor irá condicionar a resolução dos outros vetores subsequentes, independentemente da resposta ter sido positiva ou negativa. Além disso, o autor salienta que os vetores apresentados em sua teoria fazem parte do processo desenvolvimental psicossocial de qualquer indivíduo, e que isso independe do grau de ensino ou da idade do sujeito. Entretanto, as tarefas desenvolvimentais que fazem parte dos vetores assumem o seu expoente máximo se o indivíduo for um estudante a frequentar o Ensino Superior (Ferreira & Hood, 1990). Chickering divide o seu modelo em duas perspectivas: na primeira, enfatiza o papel ativo do estudante em todo o seu processo desenvolvimental, referindo que “todo o desenvolvimento requer esforço e mudanças qualitativas na forma como os indivíduos se veem a si próprios e ao mundo e no modo como atuam nele” (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993, cit. por Soares, 2003, p. 106). Em seguida, destaca a importância da qualidade dos ambientes académicos na criação de condições facilitadoras do desenvolvimento dos estudantes ao longo dos sete vetores (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993).

Os contributos de Chickering são deveras importantes visto que ele enfatiza os aspectos do ambiente universitário (a dimensão da instituição, o curriculum, o sistema de ensino e de avaliação, a resolução dos objetivos no decorrer do processo e da frequência académica, e também a forma como os estudantes vivem e se relacionam com os seus pares) que influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento dos estudantes (Ferro, 2010). É relevante salientar que dos diferentes níveis de interações com o ambiente académico é que surgirão distintas experiências “das quais se retiram diversas influências e diferentes significados socioemocionais, os quais são utilizados pelo indivíduo para afectar e modificar reciprocamente o ambiente” (Ferreira & Ferreira, 2001, p. 133). Para Chickering, cit., por Ferreira, Medeiros e Pinheiro (1997), o ambiente universitário deve não só promover a inserção do estudante nele como também constituir um suporte. Assim, inclinando-se sobre o contexto do Ensino Superior, mais especificamente sobre a organização e estrutura deste Chickering estruturou seis contextos onde é possível intervir “a favor de uma

modificação do sistema ecológico, designadamente: no tamanho, na estrutura e organização, na clareza e consistência dos objectivos, nas práticas pedagógicas, nos grupos e na cultura estudantil e nas formas de residência estudantil” (Ferreira, Medeiros, & Pinheiro, 1997, p.144). Tais intervenções facilitam o desenvolvimento psicossocial dos estudantes pelo fato de proporcionarem mudanças desafiadoras.

Chickering entende o desenvolvimento psicossocial a partir de dois princípios básicos: diferenciação e integração; ou seja, para o autor, “o desenvolvimento ocorre através de ciclos de diferenciação e integração e o impacto das experiências depende das características do indivíduo sujeito à experiência.” (Ferreira, Medeiros, & Pinheiro, 1997, p. 144).

Nesta perspectiva, para que o desenvolvimento ocorra é preciso haver uma imbricação entre as motivações internas do estudante e as exigências (culturais, sociais e institucionais) experienciadas por ele. Nas palavras de Chickering e Reisser (1993, cit. por Silva, 2003), com isto, espera-se que o jovem estudante universitário consiga “desenvolver o sentido de competência, aprender a controlar os sentimentos negativos e a ser flexível, manter um equilíbrio entre a liberdade e a intimidade, encontrar a sua vocação, refinar crenças e valores e fazer compromissos” (p. 107).

No que tange a divisão dos vetores, para Chickering, os três primeiros vetores tendem a ascender concomitantemente e primeiramente aos quatro últimos.

Em suas investigações com estudantes de Ensino Superior, no que diz respeito as tarefas desenvolvimentais inerentes a cada vetor, Chickering afirma que existem diferenças entre os estudantes que estão a frequentar os dois primeiros anos do Ensino Superior se comparado àqueles que estão nos dois últimos anos, concluindo que existe uma ordem específica nos vetores. Isto quer dizer que, para os estudantes que frequentam os dois primeiros anos, verifica-se uma maior atenção nas tarefas desenvolvimentais relativas aos primeiros três vetores, designadamente: desenvolver um sentido de competência, integrar e desenvolver as emoções e desenvolver a autonomia. Já para os que estão nos dois últimos anos, aparece mais a preocupação com as tarefas desenvolvimentais relativas aos últimos quatro vetores, desenvolver a

identidade, desenvolver as relações interpessoais, desenvolver um sentido de vida e desenvolver a integridade (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

De seguida passaremos a descrever sucintamente os sete vetores de desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior propostos por Chickering (1969), tendo sido revistos por Chickering e Reisser em 1993.

2.4.1 Desenvolver o sentido da Competência

Com o ingresso no Ensino Superior, é esperado do estudante que aumente os seus níveis de conhecimento, em outras palavras, as suas competências nas áreas do âmbito (1) intelectual, (2) física e manual, e (3) social e interpessoal ao longo da sua carreira universitária. Por sentido de competência, entende-se, “(...) a capacidade de adaptação e habilidade para levar a bom termo as transacções com o ambiente, que resultam na sua própria manutenção, crescimento e progresso” (White, 1963, in Chickering, 1969, p. 33). Ou seja, o sentimento de competência surge quando o indivíduo se sente, de um modo geral, confiante, seguro e eficiente, é capaz de lidar com os acontecimentos da vida, de persistir na realização de tarefas mais difíceis e de atingir os seus objetivos com êxito. O sentimento de competência parece ser importante e influenciar em outras esferas desenvolvimentais da vida, nomeadamente para o desenvolvimento da autonomia e do domínio das emoções.

A título de exemplo, alguns dos ganhos adquiridos pelos estudantes em cada área são:

a) Intelectual - tem relação com a aquisição de conhecimentos e competências de pensamento crítico. Espera-se que o estudante desenvolva a capacidade de compreensão e análise de diferentes problemas com vista a encontrar soluções; de sintetizar toda e qualquer informação; de avaliar e de criar novas ideias, em suma, se mostrar crítico e participativo em todos os âmbitos académicos.

Nas palavras de Chickering e Reisser (1993), ser competente intelectualmente implica saber usar as capacidades mentais para: (...) compreender, reflectir, analisar, sintetizar e interpretar. Envolve o domínio de conteúdos, apreciações

estéticas e interesses culturais, e, talvez o mais importante, a capacidade para raciocinar, resolver problemas, pensar de modo original e envolver-se em aprendizagens activas” (p.54).

Chickering salienta que existe uma diferença no crescimento do desenvolvimento do pensamento crítico entre alunos do primeiro e do último ano. As modificações ocorrem gradualmente nos dois primeiros anos, sendo que no primeiro ano é que se nota maiores diferenças na evolução dos níveis de pensamento crítico dos estudantes.

b) Física e manual – têm a ver com as aquisições advindas do envolvimento em atividades desportivas, artísticas e recreativas. Esta competência tem um carácter importante na vida dos indivíduos pois promove a interação com os demais estudantes da academia, visto que motiva o envolvimento em atividades de foro coletivas. Ambiente este propício para se criar novos vínculos relacionais, para se desenvolver laços de entreaajuda, aumentar o nível de comunicação, comprometimento (espírito de equipe), desenvolver a autodisciplina e o espírito de liderança e de cooperação.

Além disso, Chickering (1969) salienta que as competências físicas e manuais contribuem positivamente para outras áreas do desenvolvimento, como por exemplo: o sentido estético e a identidade. Desta forma, nas palavras de Ferreira, Medeiros e Pinheiro (1997), “as atividades físicas, a par das atividades de natureza cognitiva, tornam os indivíduos mais activos nas várias áreas do desenvolvimento e da vida, enquanto que a ausência de combinação daquelas actividades torna os indivíduos mais passivos” (p. 148).

c) Social e interpessoal – ocorrem da interação com outros indivíduos, o que promove o desenvolvimento da capacidade interpessoal básica de se estabelecer uma comunicação amigável com outras pessoas; saber ouvir e compreender as necessidades e os anseios dos pares; avaliar a sua capacidade de resposta em diferentes circunstâncias; bem como lidar com diferentes tipos de situações e de pessoas, e por último, aprender a cooperar e trabalhar em equipe.

Chickering enfatiza a importância de se desenvolver a competência interpessoal visto que a frequência num ambiente de Ensino Superior é um palco de

interações sociais que requer dos estudantes, num processo dinâmico, um trabalho de cooperação com os outros pares (Ferreira, Medeiros, & Pinheiro, 1997).

A competência interpessoal tem um papel de relevância na vida dos indivíduos visto que esta é transferida para outros contextos, como por exemplo para os contextos profissionais. O desenvolvimento nesta capacidade é pré-requisito para se estabelecer amizades, relacionamentos íntimos e para desempenhar papéis sociais (Silva, 2012).

2.4.2 Gerir as emoções

Este vetor abrange o domínio das emoções e dos sentimentos, bem como da tomada de compreensão das mesmas. Refere-se também a integração aceitável/desejável desses sentimentos junto ao seu meio. Isto quer dizer que o estudante deverá saber gerir conscientemente o seu nível comportamental, em particular, saber como expressar os seus sentimentos e emoções, que tanto poderá ser positivo quanto negativo, de forma adequada, diante das várias situações perante a vida profissional, pessoal e social.

O desenvolvimento neste vetor, exige do estudante uma maturidade emocional e um autocontrolo para uma tomada de decisão mais tolerante e flexível, ou seja, socialmente aceitável.

Um palco propício para que essas emoções venham à tona é durante a frequência no Ensino Superior, durante este período regado de mudanças e de transformações que trazem para o estudante uma imensidão de desafios, ele irá se deparar com situações que o farão “compreender e aprender a trabalhar as suas emoções e sentimentos” de uma forma mais objetiva e madura (Dinis, 2013, pp. 37-38).

Alguns dos sentimentos e emoções que o jovem estudante poderá vir a experienciar são: dúvidas, insegurança, culpa, agressividade, ansiedade, surpresa, admiração, paixão, alegria, tristeza, stresse, revolta, fragilidade, incertezas, entre outros, consoante a situação com a qual ele irá se confrontar

ao longo da sua frequência no Ensino Superior. Chickering e Reisser, (1993, cit., por Silva, 2012) fazem referência as “atrações românticas, os impulsos e comportamentos sexuais como fontes importantes de emoções e sentimentos que o indivíduo deve aprender a controlar com flexibilidade suficiente de modo a que sejam gratificantes para si e para os outros” (p. 91).

Quando os estudantes começam a frequentar o primeiro ano de faculdade eles se deparam com inúmeras novidades/desafios, tais como: fazer novos colegas, conhecer os professores, novos conteúdos, novas regras, integrar-se, entre outros muitos desafios que podem desencadear um estado de ansiedade nos estudantes. Há situações específicas dos contextos universitários pelos quais os estudantes devem passar e que exige deles maturidade emocional e autocontrole para não desenvolver estágios patológicos de ansiedade. Algumas das situações que os estudantes podem demonstrar maior ansiedade e insegurança são diante dos testes, gestão do tempo, exigência e competição de notas, ambiente da sala de aula, apresentação oral de trabalhos, trabalhos de avaliação, nas relações interpessoais com os colegas do curso, entre outras. Diante de cada situação é preciso saber lidar emocionalmente com cada uma delas de modo que tal reação não interfira no desenvolvimento e no desempenho do estudante (Silva, 2012).

Segundo os autores Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993, cit., por Silva, 2012) para que exista um controle flexível das emoções, primeiramente é preciso que haja um período de experimentação, de ensaio e investimento que possibilite que este possa não só identificar as suas emoções, como compreendê-las e utilizá-las de forma socialmente ajustada.

Em suma, desenvolver-se ao longo deste vetor implica um equilíbrio entre “tendências auto-assertivas, que envolvem alguma forma de agressividade e defesa, com tendências participativas, que envolvem ultrapassar os limites do eu individual, sentindo-se parte de um todo mais amplo” (Chickering & Reisser, 1993, p. 47).

2.4.3 Desenvolver a autonomia em direção à interdependência

Segundo (Chickering e Reisser, 1993) implica na busca de uma maior emancipação com relação a independência emocional, e a independência instrumental perante os pais e os pares, bem como o reconhecimento da interdependência.

Como já referimos anteriormente, é na frequência a universidade que o jovem estudante irá experienciar uma maior autonomia e confiança face as exigências desse meio acadêmico. Nesta fase é esperado que, gradualmente, haja uma diminuição na necessidade de segurança, aceitação e afeto face aos pais e/ou dos colegas/amigos, ou seja, ele começa a desenvolver a sua independência emocional, visto que ele deixa de sofrer as pressões, imposições e limitações expostas pelos pais de forma tão direta. Pinheiro e Ferreira (1995) com relação a esta separação gradual dos progenitores, os autores nos alertam que a diminuição da dependência pode ser vista como uma separação progressiva e que isto não implica necessariamente em uma ruptura.

Chickering e Reisser (1993) destacam o papel dos progenitores neste processo de desenvolvimento do jovem adulto. Para os autores, é importante que os pais encorajem a autonomia dos filhos, mas mantendo um certo distanciamento nos momentos oportunos. É importante que os pais facilitem o desenvolvimento da autonomia e não criem obstáculos para esta. Uma maior autonomia faz com que o jovem se arrisque mais na busca de definir e implementar novos projetos por sua conta própria sem a necessidade de recorrer ao apoio constante de outros, o que o fará confrontar-se com as consequências advindas da sua escolha pessoal (Soares, 2003). Quer isto dizer que, o jovem adulto começa a se arriscar mais, a se aventurar, a planejar e empreender ultrapassando muitas vezes as normas impostas pelos pais e pelas instituições. Ou seja, suas ações, comportamentos e escolhas são pautadas pelas suas próprias percepções, valores e pensamentos (Silva, 2012).

Para Chickering e Reisser (1993), a independência instrumental inclui "(1) a capacidade de o indivíduo implementar actividades por sua iniciativa, sendo

auto-suficiente, e (2) a capacidade para deixar um lugar, funcionando bem num outro” (p. 132).

Em outras palavras, implica a capacidade do jovem estudante de conduzir a sua própria vida, de aumentar a sua autoconfiança e de saber usar os conhecimentos que lhe serão oferecidos ao longo do seu percurso académico, bem como fazer e gerir as suas escolhas, e planejar e aplicar os seus objetivos de vida.

De acordo Chickering e Reisser (1993), a independência emocional e instrumental estão interligadas e são mutuamente facilitadoras. Para que os estudantes se movimentem com facilidade no contexto do Ensino Superior é preciso que eles (estudantes) assumam responsabilidades e saibam planejar o seu próprio tempo e trabalho de forma disciplinada e organizada.

Para Soares, 2003, p. 108) “ser autónomo significa ser capaz de aceitar a sua interdependência na relação com os outros”. Dessa forma, se desenvolver no sentido à interdependência é aceitar e respeitar o outro (como um ser integral.) pautando os seus relacionamentos baseados em um sentimento de reciprocidade e igualdade. Para Pinheiro e Ferreira, (1995), respeitar a si próprio, ao próximo e ter respeito pelas coisas é primordial na aceitação da interdependência.

Desta forma, o desenvolvimento da autonomia parece culminar em dois aspetos centrais: (1) o reconhecimento da interdependência e (2) a aceitação da interdependência.

Alguns autores divergem na forma como se adquire a autonomia enfatizando diferenças individuais baseadas no sexo. Para eles, os homens conquistam a autonomia a partir da separação dos seus progenitores e nas mulheres o processo se dá de forma inversa, é da vinculação com os pais que se conquista a autonomia (Gilligan & Rocha, 1997; Grotevant & Cooper, 1985).

2.4.4 Desenvolver relações interpessoais

Este vetor implica que o estudante estabeleça laços interpessoais maduros (no trabalho, com amigos, na universidade, entre outros) a partir da interação com

outros pares. Ou melhor, que ele consiga se relacionar socialmente de forma a saber aceitar e lidar com as diferenças individuais (em todos os seus aspectos) de uma forma mais empática. Dessa forma espera-se que as novas relações interpessoais sejam verdadeiras, harmoniosas, profundas, naturais, sólidas e que sejam sempre pautadas pelo respeito mútuo. Assim, este vetor envolve dois aspectos básicos que se complementam mutuamente: primeiramente, envolve a tolerância, ou seja, saber respeitar as diferenças individuais, tanto num contexto interpessoal como num contexto intercultural (hábitos, aparências, costumes, valores e crenças); em segundo lugar, desenvolver a competência para manter relacionamentos considerados saudáveis e duradouros de intimidade tanto com amigos, colegas, como no campo amoroso (Ferreira, 2003; Silva, 2012).

Para que as relações sociais possam ser consideradas saudáveis e duradouras, o jovem adulto deverá demonstrar um maior envolvimento, tolerância, empatia e respeito nos seus relacionamentos interpessoais. Com isto, espera-se que o estudante assente tal envolvimento, como também já referido no vetor anterior, nos princípios da “igualdade, reciprocidade e na partilha (intimidade e troca de afetos)” (Soares, 2003, p. 109).

Chickering e Reisser (1993) aludem que no decorrer das relações interpessoais, os estudantes terão a oportunidade de aprender novas lições sobre como deverão gerir os seus sentimentos e em consequência disto, como deverão se expressar e/ou manifestar esses mesmos sentimentos. Além disso, deverão aprender a estabelecer compromissos significativos, lidar com a diversidade e repensar as primeiras impressões, as suas atitudes e comportamentos face a outros pares e situações desafiantes com as quais ele virá a se deparar ao longo do seu percurso vital. Portanto, o desenvolvimento neste vetor resulta do estabelecimento de relações interpessoais mais duradouras e resistentes a quaisquer adversidades.

2.4.5 Desenvolver a identidade

Como definiu Erikson, em sua Teoria Psicossocial do Desenvolvimento, mais especificamente no estágio da Moratória Psicossocial (fase considerada por ele

como o da adolescência), a identidade começa a se desenvolver a partir deste estágio, quando o indivíduo passa a tentar conhecer a si próprio, com isto, ele passa a experimentar múltiplos papéis na busca de se identificar com um, isto é, a fim de encontrar a sua própria identidade. O estabelecimento da identidade implica que o jovem desenvolva a sua autoestima, quer isto dizer, que se sinta satisfeito com a sua própria aparência, com as suas escolhas, com o seu estilo de vida, com as suas amizades e com a sua orientação sexual. Nesta fase é importante que o estudante tenha um sentido de self bem consolidado e coerente e que esteja integrado e seja aceito pelos seus pares para que a progressão para os próximos vetores possa ocorrer sem grandes problemas.

Segundo Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento da identidade advém da integração dos 4 vetores citados anteriormente, designadamente: (1) desenvolvimento da competência, (2) gestão de emoções, (3) desenvolvimento da autonomia, e (4) desenvolvimento de relações interpessoais. Além disso, o autor cita o importante papel da educação neste processo, para ele o Ensino Superior é promotor de múltiplas oportunidades para os universitários construírem uma coerente percepção de si, em direção a uma maior estabilidade pessoal. Em suma, é da frequência no Ensino Superior, da socialização que esta propicia, que os estudantes vão construindo a sua identidade.

Chickering (1969), fundamentado nos estudos de Erikson (1959) e de White (1958), cit. por Ferreira, Medeiros e Pinheiro (1997, p. 153) defendem que a

construção da identidade é a tarefa psicossocial mais importante do jovem adulto; a identidade refere-se aquilo que a pessoa sente que é. (...) a identidade é o capital próprio acrescido de novas experiências, designadamente: sensações corporais, a imagem de si próprio, sentimentos, o som do seu próprio nome, o sentimento de continuidade das próprias memórias e um aumento crescente de juízos sociais libertos das palavras e comportamentos dos outros.

Cabe salientar que uma identidade não é estática, num mundo pós-moderno, isto é, globalizado, transitório e de constantes transformações e deslocamentos, a identidade de uma pessoa vai se forjando e se modificando da interação com

os outros e com o meio, dos muitos contextos e das muitas oportunidades que vão surgindo ao longo da sua vida, que muitas vezes exigem uma mudança de papel social, o que confere uma dinamicidade/desdobramento à identidade. Acrescentamos ainda que tais mudanças representam um percurso de aprendizagem importante na vida de um jovem adulto. Segundo Sarbin & Scheibe, (1983, cit., por Paiva, 2007, p. 78) “o que a pessoa é, como membro do grupo, isto é, sua identidade psicossocial, é determinado pelos papéis que desempenha, de tal modo que a identidade social de alguém é ‘o múltiplo produto de tentativas de localizar-se no sistema de papéis’”.

Na concatenação destas ideias, segundo as palavras de Erikson, podemos dizer que a construção da identidade de uma pessoa se efetiva levando em consideração três pontos cruciais, são eles, “o próprio indivíduo, o meio e os outros, esta conjugação constituem uma relação contínua, versátil e dinâmica, na medida em que a identidade é um processo individual e social.” Dinis (2013, p. 43). Assim, a consciência clara de si próprio num contexto histórico, cultural e social possibilita ao jovem adulto situar-se nesse contexto particular, nesses valores e tradições (Silva, 2012).

2.4.6 Desenvolver o sentido da vida

Nesta fase o indivíduo passa a colocar em prática os objetivos e os ideais de vida, tudo o que ele planejou outrora para o seu futuro. É uma fase para se consolidar a sua própria identidade. O jovem adulto desloca a sua preocupação da questão “quem sou eu” ou “onde eu estou”, para “o que é que eu vou ser” ou “para onde eu vou”.

Segundo Chickering, (1969, cit., por Soares, 2003) a frequência universitária é um período propício para se experimentar novos papéis, e importante para “culminar com a realização de tomadas de decisão intencionais e com a assunção de compromissos mais firmes com interesses e atividades específicas (nos domínios vocacionais, interpessoal e pessoal).” (p. 110). Ou seja, seguindo esta perspectiva, desenvolver um sentido de vida, nas palavras de Chickering e Reisser (1993) requer a formulação de planos para a ação e um conjunto de

prioridades que compõem três níveis principais: (1) planos e aspirações vocacionais; (2) interesses pessoais, não vocacionais e recreativos; (3) compromissos interpessoais e familiares.

Como já referido, é durante a frequência universitária que o jovem estudante teve a oportunidade de se envolver em vários projetos, em atividades extracurriculares, em investir no seu crescimento vocacional, pessoal e social, do qual lhe permitirá fazer novas escolhas ou de seguir um trajeto já trilhado durante todo este tempo de sua vida. Espera-se que o estudante já tenha maior consciência daquilo que quer para si próprio, dos seus desejos, objetivos, interesses e vocação. Isto quer dizer que, é um período para se traçar metas vocacionais e pessoais, ou seja, dar uma direção para a sua própria vida pautada em escolhas concretas, sensatas e maduras.

Ressaltamos que, conforme Chikering e Reisser (1993), existem diferenças na resolução deste vetor de acordo com o género. Ferreira e Hood (1990) sublinham que “para indivíduos do sexo masculino este vetor parte dos relacionamentos e interesses, em fase de crescente estabilidade, para planos e aspirações vocacionais, enquanto para os indivíduos do sexo feminino os planos vocacionais são muitas vezes complicados por intenções de casamento” (1990, p. 397).

2.4.7 Desenvolver a integridade

Implica que os estudantes se tornem mais congruentes na sua forma de pensar (crenças) com a sua forma agir (comportamentos). No desenvolvimento deste vetor, vê-se uma humanização dos valores, o que quer dizer que os estudantes modificam o seu julgamento, o que antes era visto de uma forma mais rígida e moralista, agora passa a ser encarado de uma maneira mais humanizado, ou seja, considerando e respeitando as crenças e os valores dos outros (Soares, 2003). O estudante pauta as suas escolhas e o seu comportamento num processo de reavaliação, reflexão e substituição de crenças e valores, anteriormente herdados dos progenitores ou de grupos sociais antigos, por uma forma mais relativa e flexível, levando em consideração os contextos e as

circunstâncias. Segundo Chickering e Reisser (1993, cit., por Silva, 2012), esta revisão pode “envolver uma afirmação de valores relevantes, a procura de novas formas de interpretar realidades complexas e de reconciliar perspectivas divergentes, ou uma mudança substancial dos valores anteriores” (p.106).

Desenvolver a integridade engloba, além da humanização dos valores, a personalização de valores, e o desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos. A personalização de valores ocorre quando o jovem adulto orienta o seu comportamento seguindo o seu próprio código de valores. Uma vez estipulado um código flexível de valores, espera-se que o estudante consiga se guiar por ele de forma consistente, ou seja, que exista uma congruência entre o seu comportamento e as suas crenças e convicções. Em outras palavras, que exista uma harmonia com os seus princípios éticos e morais. Segundo Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento para a integridade significa não apenas uma maior consonância entre comportamento e valores, mas sim uma mudança em direção à responsabilidade para com o Self e para com os outros indivíduos, bem como da capacidade coesa para aplicar os princípios éticos de maneira racional e coerente (Silva, 2012).

Parte-se do pressuposto que o jovem adulto, durante o seu percurso, já tenha aprendido e interiorizado valores pessoais, sociais e comportamentais, os quais fortalecerão a sua identidade e o seu desenvolvimento psicossocial (Dinis, 2013).

2.4.8 Outras considerações ao modelo de Chickering

Embora a teoria de Chickering tenha sido inovadora e tenha contribuído para se compreender melhor o processo e as dinâmicas de desenvolvimento psicossocial dos jovens adultos, em particular dos estudantes universitários, esta não deixou de ser alvo de duras críticas. Muitos autores, como exemplo, White (1986), White e Hood (1989) e Ferreira e Hood (1990) comprovam a popularidade da perspectiva teórica de Chickering confirmando assim a mais valia desta teoria para a compreensão do desenvolvimento dos estudantes do Ensino

Superior. Segundo as palavras de Ferreira, Medeiros e Pinheiro (1997), a teoria de Chickering tem;

o mérito de reconhecer a fulcral importância dada ao contexto universitário, no seu todo, como um meio fortemente estimulante e enriquecedor para o desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente, para a dimensão psicossocial, dimensão que tem sido omissa ou preterida, perante a dimensão cognitiva, nos estudos sobre estudantes desta faixa etária (p. 159).

Enquanto uns exaltam os seus contributos para os estudos posteriores acerca do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, existem outros estudiosos, em contrapartida, que apontam algumas limitações e a criticam. Uma das críticas apontadas diz respeito a própria obra de Chickering, que é considerada “um misto de apontamentos teóricos e empíricos, metáforas, analogias e depoimentos” o que por um lado foi visto como inovador, mas pelo outro, “limita as próprias concepções do autor, pela ligeireza, e que foram por isso apontadas como falta de especificidade e imprecisão” (Ferreira & Hood, 1990; White, 1986; White & Hood, 1989, cit., por Ferreira, Medeiros, & Pinheiro, 1997, p. 159).

Uma das considerações críticas mais recorrentes, diz respeito ao carácter global, pela falta de precisão e especificação das atitudes e dos comportamentos em cada vetor, em particular no que se refere ao vetor da integridade (Schuh, 1994, Widick, Parker & Knefelkamp, 1978, cit., por Soares, 2003;), por não ter considerado de forma mais detalhada o desenvolvimento cognitivo, tendo sido colocada como uma subtarefa do primeiro vetor (Pascarella & Terenzini, 1991), por basear a sua teoria do desenvolvimento tendo como amostra apenas indivíduos do sexo masculino (Diniz, 2001), por se basear apenas em resoluções positivas, havendo poucas menções para prováveis “resoluções desfavoráveis ou desadaptativas” (Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Ferreira, 2001), por não ser mais específico e preciso na definição dos vetores (Evans, Froney & Guido-DiBrito, 1998). Segundo esta última crítica, Ferreira e Hood acrescentam que “alguns dos vetores são definidos de uma forma relativamente específica,

enquanto muitos têm um raio de ação mais alargado, não sendo definidos tão concretamente” (Ferreira & Hood, 1990, p.30)

Os autores (Pascarella & Terenzini, 1991, e Schultheiss & Blustein, 1994); construíram a sua crítica alegando que as teorias desenvolvimentistas não fornecerem detalhes mais precisos dos processos e das condições ambientais que podem levar ao desenvolvimento de uma especificidade ou de um estágio específico. Os autores salientam que esta teoria reconhece que existe uma influência do ambiente no comportamento do indivíduo, porém há uma propensão a preterirem para um segundo plano. Os autores acima referidos concluem afirmando que a preocupação maior das teorias desenvolvimentistas são com o crescimento intraindividual e interpessoal do indivíduo do que com as próprias fontes causadoras dessas mudanças.

Outro ponto destacado por Ferreira e Ferreira (2001), diz respeito aos processos motivacionais dos estudantes, segundo as palavras destes autores, Chickering deixou de “delinear os processos particulares e as alterações que ocorrem em cada vetor, nem fez alusão aos processos motivacionais dos estudantes, sugerindo apenas que os vetores se desenvolvem quando encontram situações desafiantes” (Ferreira & Ferreira, 2001, pp. 143 – 144; Ferreira, Medeiros, & Pinheiro, 1997, p.160).

CAPÍTULO III

AS TEORIAS E OS MODELOS DE IMPACTO

3.1 Introdução

Diferentemente dos modelos desenvolvimentais que colocam a tónica nas questões estruturais e processuais das mudanças psicológicas internas ocorrida nos estudantes ao longo da sua frequência no Ensino Superior, os modelos de impacto, por sua vez, destacam as influências do meio ambiente onde o estudante está inserido, ou seja, nomeadamente o contexto universitário. Estas teorias e modelos trouxeram para a discussão, sobre o desenvolvimento dos estudantes, as características específicas dos espaços e os ambientes universitários, por espaços e ambientes compreendemos: salas de aula, bibliotecas, salas de estudo, programas e serviços de apoio disponibilizados, cursos, secretaria, laboratórios, professores, administradores, funcionários, currículo e demais setores/partes que compõem a universidade.

Embora os estudos desenvolvimentais tenham referido a importância do meio ambiente universitário para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos estudantes, contudo não demonstraram efetivamente de que forma estes ambientes universitários se tornam propensos a influenciar diretamente o progresso do desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, as teorias e modelos de impacto surgiram para tentar explicar a importância dos incentivos académicos, do currículo, programas, serviços e da interação com professores, administradores e demais funcionários da universidade para a promoção da integração e do desenvolvimento das capacidades e competências dos estudantes.

Indo ao encontro desta preocupação, e na tentativa de atenuar as lacunas deixadas pelos estudos desenvolvimentais, as teorias de Astin (1997), Pascarella (1980); Pascarella e Terenzini (1991) e Tinto (1975) procuraram dar a compreender o impacto que as instituições universitárias podem ter sobre o progresso e o desempenho dos estudantes, tanto a nível da aprendizagem e da

persistência académica, como da integração e adaptação durante toda a sua frequência universitária.

As teorias dos autores acima citados têm sido os mais mencionados quando se refere aos contextos das teorias ambientais. Estas teorias e modelos têm em comum o fato de se centralizarem mais nos processos e nas condições que podem levar à mudança, do que nas mudanças propriamente ditas (Silva, 2012). Tais condições e processos podem ser de natureza académica e social (modelo da integração proposto por Tinto, 1987), de natureza estrutural e organizacional (modelo de adaptação proposto por Pascarella, 1985) e de natureza psicológica (modelo de envolvimento proposto por Astin, 1997).

Em síntese, se por um lado, considerando os contributos das teorias desenvolvimentais, não podemos negar a importância das características intrapessoais dos estudantes para a promoção do seu sucesso académico, por outro lado não se pode deixar de considerar o envolvimento destes estudantes em atividades académicas e sociais (teorias de impacto), quer isto dizer que, tanto uma condição (pessoal) quanto a outra (institucional) são preditoras para a adaptação e o bem-estar dos estudantes ao contexto universitário.

Dessa forma, entendemos a importância que os programas e atividades desenvolvidos pelas instituições universitárias têm na formação e no desenvolvimento dos estudantes. Para que tais intervenções sejam eficazes, é importante, primeiramente, conhecer as necessidades e os interesses reais destes estudantes. Os modelos de impacto explicam de que forma o Ensino Superior pode contribuir para modificação e desenvolvimento dos estudantes universitários. De seguida passaremos a descrever, muito sucintamente, as teorias e modelos de impacto, designadamente os modelos de Astin, Pascarella e Tinto.

3.2 A teoria de envolvimento de Astin

Alexandre Astin (1975, 1977, 1984, 1985, 1993ab, 1996, 1997, 1999) foi um dos primeiros autores a investigar o impacto que as variáveis contextuais

universitárias exerciam sobre o desenvolvimento e adaptação dos estudantes do Ensino Superior.

De um estudo longitudinal desenvolvido na década de 70, Astin apresenta um conceito considerado pioneiro para aquela época, designada de “Theory of involvement” e o modelo de impacto institucional, *input-environment-output model* (I-E-O)⁴. A sua teoria do envolvimento tenta esclarecer como o desenvolvimento e adaptação dos estudantes se processam a partir do envolvimento ativo destes nos ambientes institucionais, ou seja, qual o impacto que as diferentes instituições académicas têm na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes durante a frequência no Ensino Superior. Com isto, Astin defende que o estudante progride satisfatoriamente nos estudos a partir do momento que este passar a despender energia física e psicológica às experiências académicas (Astin, 1997). Da teoria freudiana Astin utiliza a noção de investimento e energia psicológica, e das teorias de aprendizagem o autor se serve do conceito de tempo na tarefa (Pascarella & Terenzini, 1991). O autor faz uma ressalva para esclarecer que o envolvimento está intimamente ligado ao comportamento do estudante, ou seja, aquilo que ele efetivamente faz e como se comporta dentro da academia, não tanto o que ele pensa ou sente (Astin, 1984).

Para Silva, Ferreira e Ferreira (2003) os estudantes que se envolvem em atividades extracurriculares se comparado com os outros estudantes não envolvidos, apresentam uma atitude mais otimista a cerca da experiência do Ensino Superior. Além de se demonstrarem mais satisfeitos com a sua vida social, com o ambiente onde está inserido, com a instituição e os contatos desenvolvidos o que os faz ter uma maior propensão a concluir os seus estudos académicos. Os autores acima citados ainda referem que o envolvimento implica, entre outros, “o desempenho de papéis de liderança na organização de atividades, a participação em projetos de pesquisa ou em atividades de serviços

⁴ No modelo de *input-environment-output*, o *input*, está relacionado com as características do estudante no momento em que este entra para a instituição; o *environment*, tem relação com os programas, à interação com os pares, às políticas e à experiência educacional ao qual o estudante está sendo submetido; os *outputs*, estão relacionados às características que o estudante apresenta depois da exposição ao ambiente institucional (Ferreira, 2003).

a comunidade” (Silva, Ferreira & Ferreira, 2003, p. 207). Em outras palavras, para Astin, o estudante considerado altamente envolvido é aquele que despende muito tempo estudando e frequentando o campus, interagindo com colegas de cursos e demais membros da instituição e que participa ativamente nas organizações estudantis. Parafraseando Astin, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento “estão ligados a algo como viver no campus e frequentar o Ensino Superior a tempo inteiro, porque os estudantes tendem a investir mais tempo e mais energia física e psicológica na experiência educacional” (Astin, 1993, pp. 13-14).

Deste modo podemos observar que para o autor o conceito de envolvimento é primordial em sua teoria, sendo um elemento fundamental para um bom desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes do Ensino Superior.

Os resultados das investigações de Astin levam-nos a robustecer a ideia de que “os projetos educativos, a cultura institucional, os procedimentos e os recursos afetados ao ensino são dados determinantes para a formação e o desenvolvimento sociomoral dos estudantes do Ensino Superior” (Gonçalves, 2012, p. 438).

Astin (1993) salienta, entretanto, que os estudantes devem buscar e aproveitar todas as oportunidades que a academia proporciona. Para o autor, as instituições são grandes promotoras de oportunidades diversificadas para a integração dos estudantes com novas ideias e com outras pessoas.

Além disso, o modelo proposto por Astin, faz com que os professores desloquem os seus olhares do seu próprio desempenho para o desempenho dos estudantes, ou seja, na forma como os estudantes se dedicam ao seu processo de aprendizagem.

Astin (1984, cit., por Soares, 2003; Dinis, 2013; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2003) reformula a sua teoria e define cinco postulados principais para explicar a sua teoria do envolvimento:

- 1 – o envolvimento relaciona-se com a quantidade de energia física e psicológica que o estudante investe para atingir um objetivo (por exemplo, em tarefas letivas, em pessoas e atividades);

2 – o envolvimento é contínuo e pode variar ao longo do tempo. Os estudantes podem manifestar diferentes graus de envolvimento em relação a diferentes objetivos e objetos;

3 – o envolvimento pode ser caracterizado tanto quantitativamente (horas empregues em uma tarefa), como qualitativamente (qualidade da aprendizagem realizada);

4 – a quantidade de aprendizagem que o estudante obtém num determinado programa educativo, está proporcionalmente relacionado à quantidade e à qualidade do seu envolvimento nesse programa;

5 – a eficácia de qualquer política ou programa educativo está dependente da capacidade para promover o envolvimento do estudante (Astin, 1985, pp. 135-136).

Para possibilitar o envolvimento dos estudantes no seu contexto académico, as instituições, os professores e demais representantes educacionais precisam deslocar os seus olhares das “técnicas e estratégias de ensino” para a motivação e o comportamento dos estudantes, quer isto dizer que, promover formas (ambientes educativos e de aprendizagem) para esses estudantes se envolverem e se desenvolverem no seu processo de ensino-aprendizagem. A teoria de Astin procura redirecionar o seu foco naquilo que considera mais importante: o que os estudantes universitários realmente fazem dentro deste contexto académico. Assim, o envolvimento surge como o “elemento crítico a partir do qual a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos universitários podem ser explicados” (Soares, 2003, p.121).

Outro fator importante para Astin diz respeito ao “currículo implícito”, referindo que o conteúdo curricular representa apenas uma pequena parte do “valor da educação”. Cabe salientar que, por currículo implícito entende-se “o processo de organização dos *curricula* de um curso, os métodos de ensino usados, o modo como se avaliam os alunos, o modo como se desenvolvem as atividades na instituição, a interação entre os colegas no desempenho da profissão” (Astin, 1991, cit., por Silva, Ferreira & Ferreira, 2003, p. 207). Silva (2012) corrobora com esta ideia enfatizando que “os currículos devem centrar-se naquilo que o estudante faz, no tempo e energia que investe no processo de aprendizagem e não nos conteúdos” (p. 19).

3.3 A teoria de integração de Vincent Tinto

Tinto (1975, 1993), baseado nos estudos sobre ritos de passagem de Arnold Van Gennep (1960), nos trabalhos sobre o suicídio de Émile Durkheim e nos trabalhos de Spady (1970, 1971) seguindo uma abordagem longitudinal, apresenta um modelo interaccionista de impacto das instituições no Ensino Superior denominado de *Student Model Integration* que tem por finalidade tentar compreender e explicar todos os aspetos e os motivos pelos quais os estudantes são condicionados, muitas vezes, a desistirem de continuar seus estudos académicos -optando assim pelo abandono escolar (evasão). Para isso, o autor se baseia no papel desempenhado pela interação entre as variáveis individuais, ambientais e institucionais imbricadas nesse processo (Silva, Ferreira, & Ferreira, 2003). Ou seja, segundo Ferreira e Fernandes, o autor “identifica três principais fontes ou fatores de abandono: dificuldades académicas; incapacidade de permanecer na vida intelectual e social da instituição” (Ferreira & Fernandes, 2015, p. 182).

O autor parte do pressuposto de que o estudante quando entra no Ensino Superior já traz consigo um leque de competências e características pessoais, académicas e familiares (raça, sexo, habilidades, valores, disposições psicológicas, status social, preparação acadêmica) que determinarão a sua forma de agir, interagir, pensar e se comportar/locomover dentro da instituição de ensino. Como o estudante já traz consigo um conjunto de expectativas e de objetivos pessoais (intenções e compromissos) que, segundo Tinto, irá determinar a sua integração ou não nos sistemas institucionais e sociais de Ensino Superior é normal que ele se depare com uma série de acontecimentos e situações que o irá desestabilizar ou que exigirá deste uma nova postura com relação aos novos espaços, estruturas e contactos advindos deste novo contexto. Tais modificações poderão alterar seus comprometimentos, as suas expectativas e os seus objetivos iniciais. Tinto não deixa de reconhecer a interferência de fatores externos (responsabilidades e finanças) na tomada de decisão para o abandono académico, mas salienta que esta poderá ser melhor observado a partir das mudanças no comprometimento e nos objetivos iniciais dos estudantes com relação à instituição frequentada. Em outras palavras, o

autor assume que da associação, entre si, dos atributos pessoais e institucionais, há uma grande predisposição para que ocorra o abandono acadêmico.

Segundo Tinto, por um lado, de experiências positivas e satisfatórias bem como da aceitação das condições formais e informais estabelecidas por este novo ambiente no qual o estudante se encontra imerso, ocorrerá uma boa integração, ou seja, o estudante sentirá-se realmente bem integrado ao novo sistema educacional. Por outro lado, se o contrário acontecer, e as suas experiências forem negativas, insatisfatórias e em último caso, traumáticas, o estudante poderá optar pelo afastamento e não envolvimento o que acarretará, primeiramente, no isolamento deste estudante e em consequência disso, na tomada de decisão para o abandono acadêmico. Cabe ressaltar que no primeiro ano do Ensino Superior, devido ao período de transição vivido pelo estudante, um período de isolamento é caracterizado como sendo normal, leva tempo até que o estudante estabeleça novos contatos e vínculos de amizade. O que acontece muitas vezes é que este período de isolamento pode ser estendido passando de uma situação passageira (temporária) para uma situação duradoura que acarretará como já referido anteriormente, na opção pelo abandono acadêmico. Tinto (1993) assinala que a decisão pelo abandono pode ser compreendida a partir da experiência pessoal dos estudantes nos ambientes institucionais das seguintes formas: ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento e envolvimento.

Para Tinto (1993) a integração dos estudantes no Ensino Superior ocorre de duas maneiras: a partir da integração social e da integração intelectual (acadêmica). Pode-se considerar integrado academicamente aqueles estudantes que são capazes de partilhar informações, perspectivas e valores dos outros indivíduos da comunidade e conseguem responder às exigências acadêmicas que lhe são impostas. A integração social acontece a partir das relações interpessoais positivas estabelecidas com os demais membros da comunidade universitária. Da participação em atividades extracurriculares. Para Tinto (1993, cit., por Soares, 2003);

Quanto mais forte for o nível de integração académica dos estudantes, maior o nível de compromisso subsequente com os objetivos educativos. Quanto maior for o nível de integração social, maior o nível de compromisso institucional subsequente. Quanto maiores forem os níveis de compromissos institucional e educativo, maior a probabilidade do indivíduo se manter no contexto universitário, persistindo até à graduação (p. 133).

Segundo Tinto (1993), nos Estados Unidos o índice de evasão académica ultrapassa os 50%. Em Portugal a situação não é muito diferente, segundo um estudo feito pela Fundação da Juventude (2000) revelou que mais de 50% dos estudantes não concluíram os seus estudos universitários, o que coloca Portugal bem acima da média dos restantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (33.6%) (Almeida & Soares, 2004).

Assim como defende Astin, o envolvimento é um preditor para a integração, e, segundo Tinto, quanto mais integrado estiver o estudante no sistema académico e social da instituição universitária, maior será a probabilidade de este permanecer e concluir os seus estudos.

De forma resumida, pode-se observar, conforme a figura abaixo, como Tinto idealizou a sua teoria.

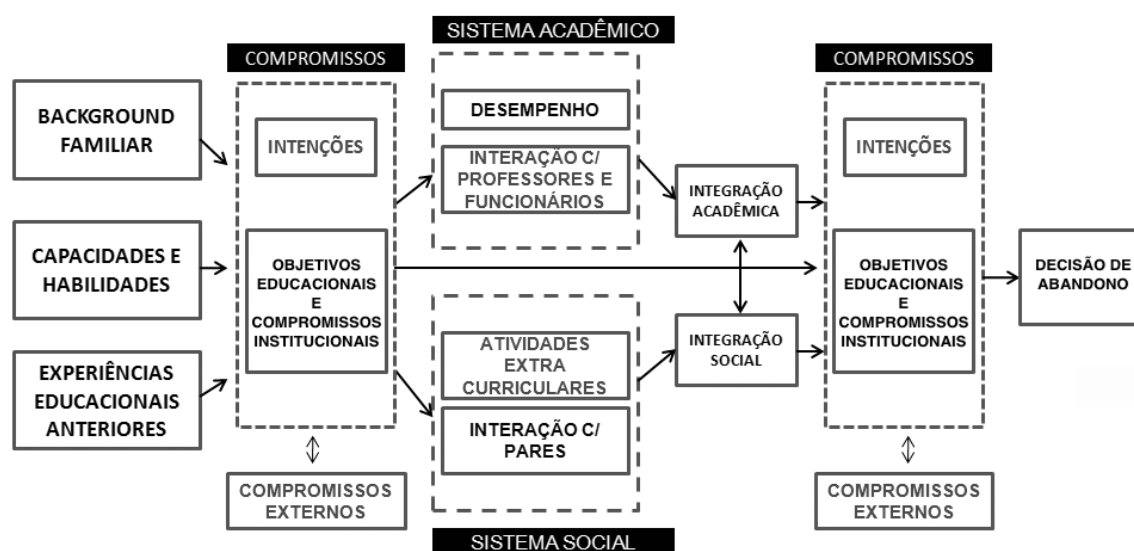


Figura 1. Modelo longitudinal de abandono académico de Tinto (1993, p. 144)

Em suma, este modelo tem sido muito explorado e referenciado na literatura quando se tenta explicar o processo de evasão no Ensino Superior. A teoria desenvolvida por Tinto é considerada de mais valia, pois com os seus contributos foi possível compreender melhor as condições institucionais no sentido de planejar ações institucionalizadas contextualizadas que possam contribuir para o sucesso dos estudantes, evitando dessa forma o fenómeno de insucesso e evasão académica. Cabe ressaltar que Tinto (1993) salienta que os objetivos das medidas políticas tomadas pelas instituições de Ensino Superior devem priorizar o crescimento e o desenvolvimento intelectual dos estudantes e não se centrar apenas na diminuição dos índices de evasão. Corroborando com essa ideia, Almeida e Soares (2004) salientam que é de extra importância intervir nos contextos para dessa forma se criar um ambiente que seja promotor da adaptação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A título de exemplo, Tinto (2006, cit. por Silva 2012) sugere algumas ações e programas que podem assegurar e potencializar a integração académica e social dos estudantes. São eles:

- 1) apoio financeiro; 2) serviços de aconselhamento; 3) serviços de apoio académico (centro de aprendizagem, tutoria, instrução complementar, comunidades educativas, cursos de verão, apoio académico intensivo, programas de enriquecimento, seminários; 4) programas de suporte social (programas de orientação, utilização de grupos de interesses e pessoais, clubes de estudantes, tutoria) (Silva, 2012, pp. 34-35).

Além disso, Tinto (2006) aponta para a importância das comunidades de aprendizagem como promotoras de integração, apoio e suporte para os estudantes. Alguns estudos apontam os benefícios desses programas e ou ações na formação dos estudantes. A saber:

- 1) Estes tendem a desenvolver grupos de pares mais apoiantes e encontram apoio ou suporte através das interações que ocorrem dentro desses grupos; 2) os estudantes das comunidades de aprendizagem,

especialmente os de comunidades que utilizam pedagogias colaborativas ou de resolução de problemas tendem a partilhar mais tempo, em termos sociais e académicos; 3) ao encontrarem mais apoio e ao dedicarem mais tempo a estudar, os estudantes das comunidades de aprendizagem envolvem-se mais numa série de atividades de aprendizagem, aprendem mais e persistem mais do que os estudantes de contextos de aprendizagem mais tradicionais (Silva, 2012, p. 36).

Da criação de programas, serviços e ações articuladas e integradas entre todos os profissionais institucionais é possível formar ambientes educativos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes tanto dentro quanto fora das salas de aulas (Almeida & Soares, 2004).

3.4 O modelo institucional de Pascarella

Pascarella (1985, 1991), a partir dos seus próprios estudos e dos estudos de outros investigadores (Lacy, 1978; Pace, 1979; Weidman, 1984), desenvolveu o modelo de impacto institucional. Tal modelo, parte das características estruturais da instituição e do envolvimento em geral. Ou seja, dos programas e serviços académicos ou não, das estruturas institucionais, das políticas administrativas e educacionais, das experiências de interação com os agentes socializadores do contexto universitário e das atitudes, comportamentos e dos valores assumidos (Almeida & Ferreira, 1999; Pascarella & Terenzini, 1991). Pascarella sugere que as mudanças ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo do estudante ocorrem a partir dos efeitos diretos e indiretos dos diversos meios académicos traduzidos aqui em cinco conjuntos principais de variáveis (Pascarella & Terenzini, 1991).

As variáveis as quais Pascarella faz referência em seu modelo institucional segundo Ferreira (2003) são:

- 1- Características socioeconómicas e pessoais dos estudantes, ou seja, ao *background* do estudante (capacidades, personalidade, etnia, aptidões, nível

de desempenho e aspirações) dos estudantes à entrada para o Ensino Superior.

- 2- Características organizacionais e estruturais da instituição. Quer dizer, do currículo, das metodologias de avaliação, dos modelos de acesso, das políticas administrativas, do ratio professor/aluno, das estruturas de acolhimento, do tamanho e da seleção.
- 3- Características do ambiente institucional.
- 4- A maneira como as interações são estabelecidas com os colegas, com os professores, funcionários e demais agentes socializadores que constituem a comunidade universitária.
- 5- Qualidade dos esforços despendidos pelos estudantes para a sua formação/desenvolvimento.

Da observação da tabela abaixo, podemos verificar qual a dinâmica das variáveis e dos fatores que poderão facilitar a interação e o envolvimento do estudante no contexto universitário.

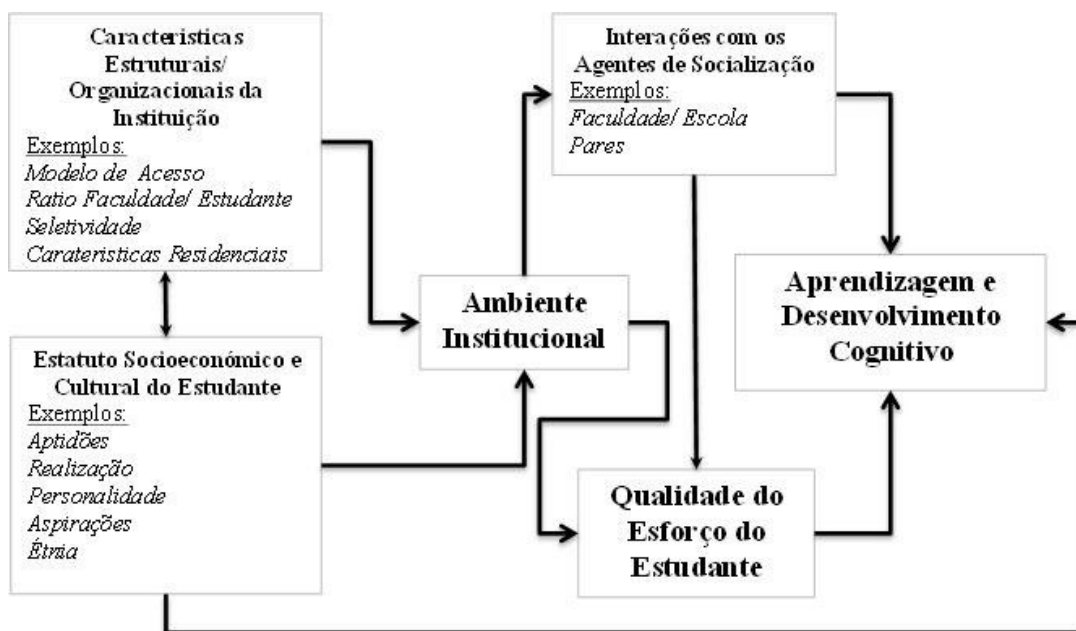


Figura 2. Modelo de Pascarella (1985). Adaptado de Ferreira (2000, p.25)

Para Pascarella e Terenzini, as variáveis que melhor predizem o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos estudantes são as próprias características pessoais dos estudantes, a qualidade do esforço despendido por ele e a interação que este estabelece com os demais agentes socializadores (Pascarella & Terenzini, 1991). Assim, consideramos que o meio sociocultural do ambiente universitário pode ser considerado como um palco primordial para o envolvimento, interação, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Quanto ao ambiente institucional e as características estruturais da organização estas predizem apenas indiretamente a qualidade do desenvolvimento dos estudantes. Ressaltamos que as variáveis características socioeconômicas e pessoais dos estudantes e as características estruturais/organizacionais da instituição formam o terceiro conjunto (o ambiente institucional), esta variável por sua vez influencia o quarto conjunto (interações estabelecidas com os principais agentes socializadores do contexto acadêmico). O último conjunto de variáveis é formado, concomitantemente, pelo terceiro (ambiente institucional) e quarto conjunto de variáveis (interações estabelecidas com os agentes de socialização). Segundo Pascarella e Terenzini (1991) pode se concluir então, como já mencionado anteriormente, que a variável características estruturais e organizacionais da instituição influenciam indiretamente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante, pois esta é mediada, principalmente, pela qualidade dos esforços desenvolvidos pelos estudantes e pelas interações estabelecidas com os agentes socializadores ao longo do seu percurso acadêmico.

À guisa de conclusão, salientamos que a frequência no Ensino Superior pode exercer algum impacto sobre os estudantes nem sempre tão visíveis. Corroborando com esta ideia, Astin defende o contexto universitário como um ambiente propício para possibilitar oportunidades mais primordiais para mudanças (Astin, 1996). Entretanto, o autor não descarta a influência de outros agentes promotores de mudanças, tais como: características do desenvolvimento e de ambientes externos à instituição (Astin, 1996; Terenzini & Pascarella, 1991). Para Pascarella (1991) “o efeito do Ensino Superior não é tanto mudar as pessoas, mas ancorar o seu desenvolvimento e prevenir possíveis regressões” (Pascarella, 1991, p. 456).

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1 Introdução

Numa primeira parte deste trabalho foi feita uma revisão bibliográfica sobre as principais teorias e modelos de desenvolvimento psicossocial do jovem adulto. Das teorias abordadas, destacamos a teoria psicossocial do desenvolvimento humano de Erikson, (1959, 1968, 1982, 1990) e de Chickering (1969); Chickering e Reisser (1993) autores estes que consideramos de suma importância para a nossa investigação por situarem toda a sua pesquisa no modo como os estudantes de Ensino Superior se desenvolvem (nível cognitivo, pessoal e social) dando destaque para as influências socioculturais, ou seja, considerando o estudante em relação direta com o seu contexto social, mais especificamente, no seu contexto acadêmico.

Além disso, selecionamos as teorias e modelos de impacto do Ensino Superior, nomeadamente o modelo de envolvimento de Astin, (1975, 1977, 1984, 1985, 1993ab, 1996, 1997, 1999) e o modelo de integração de Tinto (1975, 1982, 1993, 2006-2007). Achamos importantes as contribuições destes autores por procurarem expor como os fatores ambientais influenciam no modo de agir e de pensar dos estudantes. Quer isto dizer que, os contextos do Ensino Superior influenciam no desenvolvimento e adaptação dos estudantes.

Ainda no embasamento teórico dedicamos uma parte para descrever as abordagens teóricas que investigam a solidão. Para descrever este sentimento e demonstrar como ele pode prejudicar o envolvimento e a adaptação dos estudantes no Ensino Superior optamos pelas investigações feitas pelo autor Neto (1992) em seu livro solidão, embaraço e amor. Para o autor, a solidão é um fenómeno complexo que merece ser melhor estudado e compreendido. No nosso entendimento, este fenómeno deve ser estudado principalmente em estudantes universitários estrangeiros, que são obrigados a abandonar seu país de origem para enfrentar uma multiplicidade de desafios e de mudanças em outro país.

Para esta investigação optamos pela abordagem investigativa de cariz quantitativo. Na intenção de comprovar as nossas hipóteses, recorreremos a aplicação de quatro questionários de autorrespostas, sendo um de natureza sociodemográfica e os outros três de resposta do tipo *Likert* numa escala que vai de 1 a 5 a uma amostra composta por 215 estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra.

Após ter sido feita uma breve revisão da bibliografia especializada existente relativamente ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior, bem como da adaptação e o envolvimento destes ao contexto universitário, e a solidão, prosseguir-se-á com a descrição da metodologia utilizada para se proceder a parte empírica do estudo.

Iniciaremos por apresentar o método utilizado, os objetivos gerais e específicos da nossa investigação, as variáveis analisadas para este estudo, a problemática da investigação, caracterização da amostra, e a descrição dos instrumentos de avaliação utilizados bem como dos procedimentos utilizados. Em seguida, passaremos a analisar, descrever e discutir os resultados aqui apresentados bem como tentar apontar possíveis limitações metodológicas da presente investigação e embasar futuras intervenções e práticas para outras pesquisas de investigação sobre o assunto em questão.

Com este estudo, de um modo geral, pretendemos investigar algumas variáveis envolvidas no processo de adaptação ao Ensino Superior (adaptação institucional, adaptação social, adaptação ao estudo, adaptação pessoal-emocional e adaptação ao projeto de carreira), envolvimento (académico e extracurricular) e solidão dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra. Assim, de acordo com os objetivos da nossa pesquisa, as variáveis em estudo foram divididas em dois grupos: de um lado, as variáveis de natureza psicológica; e de outro lado, as variáveis de carácter sociodemográfico ou relacionadas ao perfil do estudante. Desse modo, a intenção é compreender mais aprofundadamente os seguintes objetivos.

4.2 Objetivos de investigação

- a) Avaliar se existem diferenças significativas nas dimensões de adaptação ao Ensino Superior, no envolvimento (académico e extracurricular) e na solidão, em função das variáveis sociodemográficas (género, estado civil, tempo de residência em Coimbra e em função dos estudantes se beneficiarem ou não de uma bolsa de estudos).
- b) Avaliar de que modo as variáveis das dimensões de adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento académico e a solidão se correlacionam entre si.
- c) Avaliar qual a eficácia preditiva do envolvimento (académico e extracurricular), da solidão e das variáveis sociodemográficas (idade e sexo) nas dimensões da adaptação (adaptação institucional, adaptação social, adaptação ao estudo, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao projeto de carreira).
- d) Retirar implicações para o desenvolvimento de programas de intervenção com alunos estrangeiros, delineando estratégias sustentadas na investigação, tendo em vista o acolhimento, a integração e o acompanhamento desses alunos.

4.2.1 Hipóteses de investigação

- 1- Existem diferenças significativas nas dimensões de adaptação ao Ensino Superior, no envolvimento académico e extracurricular e na solidão, em função de variáveis sociodemográficas (género, estado civil, tempo de residência em Coimbra e do benefício de uma bolsa de estudos).
- 2- Existem correlações positivas significativas entre as dimensões de adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento (académico e extracurricular) e negativas com a solidão.
- 3- As variáveis do envolvimento (académico e extracurricular) e de solidão são melhor preditores das dimensões de adaptação (adaptação institucional, adaptação social, adaptação ao estudo, adaptação pessoal-

emocional, adaptação ao projeto de carreira) do que as variáveis sociodemográficas (idade e sexo).

4.3 Definição da amostra

O presente estudo foi constituído por uma amostra heterogênea de 215 estudantes universitários brasileiros, dos quais 126 estudantes (58.6%) são do sexo feminino e 89 deles (41.4 %) são do sexo masculino (cf. Quadro 5). Os estudantes que fazem parte deste estudo estão frequentando a Universidade de Coimbra no ano curricular compreendido de 2016-2, período este onde se procedeu a recolha dos dados.

Quadro 5
Distribuição da amostra em função do género

Género	N	%
Feminino	126	58.6
Masculino	89	41.4
Total	215	100.0

No Quadro 6 apresentamos a distribuição da amostra segundo a faixa etária dos estudantes. Para uma melhor apresentação da amostra, optamos por agrupar as idades de 5 em 5 anos. Dessa forma, podemos observar que as faixas etárias dos participantes da amostra são bem variadas, oscilando entre um mínimo de 18 e um máximo de 72 anos de idade. Observa-se que apenas 3 estudantes declararam ter mais de 50 anos e 13 menos de 20 anos de idade. A média de idades situa-se nos 28.05 anos com um desvio padrão de (DP= 7.97). Como podemos observar a faixa etária da maioria dos estudantes participantes desta pesquisa se situa no grupo compreendidos entre os 21 aos 30 anos de idade, correspondendo a um total de (60.8%) da amostra (cf. Quadro 6). Se levarmos em consideração que a entrada esperada para se ingressar numa universidade seja dos dezessete aos dezenove anos e que os estudantes que fizeram parte

da nossa pesquisa, ao menos a sua grande maioria são estudantes de intercâmbio estudantil (cf. Quadro 9), então podemos considerar que estes se encontram numa idade desejável para o Ensino Superior. Tal resultado vem ao encontro do que é descrito na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1982, 1990), neste caso, os jovens emergentes que fazem parte da nossa pesquisa se encontram no estágio da “Maioridade Jovem”, estágio que segundo o autor corresponde dos 21 anos até cerca dos 40 anos, fase esta onde são tomadas importantes decisões, tais como a definição de um projeto de carreira que garanta a sua independência financeira e conseqüentemente a busca por estabelecer uma união íntima e duradoura. Ou seja, esta é uma fase importante para a concretização dos projetos de vida.

Quadro 6
Distribuição da amostra segundo a faixa etária

Faixa Etária	N	%
<20	24	11.1
21-25	74	34.4
26-30	57	26.4
31-35	28	13.1
36-40	18	8.3
41-45	5	2.3
46-50	4	1.9
>50	3	1.5
Total*	213	99.1

* Foram excluídos 2 casos de não resposta à variável idade, correspondente a 0.9% de missing values.

Os estudantes que constituem a nossa amostra são oriundos das mais variadas cidades brasileiras, englobando as regiões de Norte a Sul do Brasil. Para saber

de quais regiões os estudantes brasileiros são provenientes na sua grande maioria, optamos por agrupar as cidades por estados e, em seguida, os estados por regiões, com isso obtivemos o seguinte resultado (cf. Quadro 7). Os resultados apontam que a grande maioria dos estudantes brasileiros residem na região Sudeste 79 correspondendo a um total de (36.7 %) da amostra, seguido da região Nordeste 63, compreendendo um total de (29.3 %). Observa-se que a região de onde há menos estudantes é a região Norte do país 15 (7.0 %). Cabe ressaltar que os dados aqui apresentados relacionadas a região de origem dos estudantes são meramente descritivos. Não podemos fazer qualquer tipo de inferência sem levar em consideração o índice populacional de cada região.

Quadro 7

Distribuição da amostra em função da região demográfica de origem

Região demográfica	N	%
Norte	15	7.0
Nordeste	63	29.3
Centro Oeste	18	8.4
Sudeste	79	36.7
Sul	39	18.1
Total*	214	99.5

* Foi excluído 1 caso de não resposta à variável região demográfica, correspondente a 0.5% de missing values.

Relativamente ao estado civil dos participantes, segundo a observação do Quadro 8, podemos observar que a condição majoritária da nossa amostra está constituída por solteiros 172, correspondendo um total de (80%). Os participantes que vivem em união de facto ou que são casados representam 34 ou (15.9%) da amostra, e os divorciados e ou separados correspondem a 9 (4.3%) dos participantes (cf. Quadro 8).

Tal resultado já era esperado visto que os estudantes estão numa fase onde estão investindo/priorizando mais a consolidação do seu desenvolvimento vocacional do que o estabelecimento de relacionamentos íntimos mais duradouros. Devida a idade média observada dos participantes deste estudo serem entre os 21 e 30 anos de idade, podemos considerar que estes se encontram na fronteira entre definir um projeto de carreira e encontrar alguém para se vincular afetivamente. Como já mencionamos anteriormente na teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson, o estudante dessa amostra encontra-se numa transição da fase de estágio “Moratória Psicossocial”, onde se espera uma consolidação da identidade, para a fase da “Maioridade Jovem”, onde é esperado que exista uma consolidação da intimidade. Cabe ressaltar que esta consolidação não se dá apenas no campo amoroso, ela também pode ocorrer nas relações de amizade e de trabalho. Também pode se dizer segundo Chickering e Reisser (1993) que é uma fase onde o estudante se encontra no vetor do “Desenvolvimento do Sentido da Vida”, onde o estudante passa a colocar em prática os seus objetivos e ideais de vida.

Quadro 8

Distribuição da amostra em função do estado civil

Estado civil	N	%
Solteiro	172	80
Casado/União de facto	34	15.9
Divorciado/Separado	9	4.3
Total	215	100

Conforme a análise do Quadro 9 podemos observar que os estudantes que constituem a nossa amostra são na sua grande maioria provenientes dos regimes de mobilidade estudantil. Em Portugal, é mais comum se utilizar o termo “programa Erasmus” e no Brasil, “Intercâmbio Estudantil”. Neste regime, de mobilidade estudantil, obtivemos 94 participantes que correspondem a uma média de (43.7%) dos sujeitos. Isto quer dizer que, 71 estudantes ou (33%),

estão frequentando os cursos de graduação em regime de intercâmbio. Cursando a graduação plena encontram-se 23 estudantes, uma média de (10.7%). No mestrado pleno e mestrado sanduíche obtivemos 83 participantes, correspondendo a (38.6%). E a frequentar o doutorado pleno e doutorado sanduíche um total de 35 participantes, chegando a um total de (16.3%) (cf. Quadro 9). A amostra obtida ainda apontou para 3 casos que se encontram a frequentar a UC em outras situações de estudo, por exemplo, tais como Pós Doc e Doutorado em regime de co-tutela.

Quadro 9

Distribuição da amostra em função do grau de ensino

Grau de ensino	N	%
Graduação intercâmbio/plena	94	43.7
Mestrado sanduíche/pleno	83	38.6
Doutorado sanduíche/pleno	35	16.3
Outra situação	3	1.4
Total	215	100

Relativamente à distribuição dos estudantes segundo a faculdade para onde vieram estudar (cf. Quadro 10), pode-se observar que a grande maioria (35.3%), totalizando 76 estudantes, frequentam a Faculdade de Direito, seguindo-se (16.7%), ou seja, 36 estudantes frequentando a Faculdade de Ciências e Tecnologia e 32 estudantes na Faculdade de Letras, totalizando (14.9%) da amostra. Nas Faculdades de Medicina e Farmácia observamos um menor número de estudantes, respectivamente (.5% e .9%) da amostra. Talvez essa diferença (cf. Quadro 10) se deva ao fato da Universidade de Direito da UC ser uma das universidades mais prestigiadas e divulgadas para os estudantes de direito não só do Brasil, mas sim de todos os cantos do mundo. Tal prestígio internacional poderá vir a explicar o fato de (35.3%) dos estudantes brasileiros

estarem buscando e privilegiando uma qualificação na Faculdade de Direito em detrimento de outras faculdades de direito existentes em outros países.

Quadro 10

Distribuição da amostra em função da faculdade onde estudam

Faculdades	N	%
FDUC	76	35.3
FEUC	22	10.2
FLUC	32	14.9
FCTUC	36	16.7
Colégio das Artes	6	2.8
FCDEF	30	14.0
FPCE	7	3.3
FMCE	1	.5
FFCE	2	.9
Total*	212	98.6

* Foram excluídos 3 casos de não resposta, correspondente a 1.4% de missing values.

FDUC – Fac. de Direito; FEUC – Fac. de Economia; FLUC – Fac. de Letras; FCTUC – Fac. de Ciências e Tecnologia; FCDEF – Fac. de Ciências do Desporto e Educação Física; FPCE – Fac. de Psicologia e Ciências da Educação; FMCE – Fac. de Medicina; FFCE – Fac. de Farmácia.

No que concerne ao envolvimento/participação em algum tipo de atividade extracurricular oferecido pela Universidade de Coimbra, conforme pode-se observar no Quadro 11, apenas 65 estudantes, num total de (30.2%) da amostra fazem algum tipo de atividade extracurricular. A atividade mais mencionada no estudo está relacionada aos cursos de línguas e culturas estrangeiras oferecido pela Faculdade de Letras. Tal resultado (cf. Quadro 11) aponta para uma adesão as atividades extracurriculares por parte dos estudantes brasileiros relativamente baixa, cabe agora saber se tal resultado se deve à falta de informação, ou seja, de divulgação por parte das instituições de Ensino Superior ou pela falta de disponibilidade de oportunidades académicas e sociais mais condizentes com a necessidade destes estudantes. Não podemos deixar de frisar que as características intrapessoais dos estudantes também contribuem para o seu

envolvimento nas práticas educativas ofertadas pelos diferentes contextos do Ensino Superior (Astin, 1997; Silva, 2015).

Este resultado é de suma importância para tentarmos compreender como e onde ocorre o envolvimento extracurricular destes estudantes, levando em conta que eles veem em busca de um desenvolvimento psicossocial e cognitivo, compreendido aqui como uma formação integral do indivíduo, é importante que as Universidades saibam o que os estudantes buscam de modo a ampliar ou até mesmo melhorar as suas ofertas educativas visando atrair e contemplar as necessidades destes estudantes.

Quadro 11
Distribuição da amostra em função do envolvimento em atividades extracurriculares

Atividade extracurricular	N	%
Sim	65	30.2
Não	150	69.8
Total	215	100

Com o intuito de caracterizar o nível socioeconômico familiar dos estudantes brasileiros que frequentam a Universidade de Coimbra, optamos por utilizar a classificação tendo como base o “Critério de Classificação Econômica do Brasil – (CCEB)⁵”. Que passou a ser implementada em 2015. Os dados coletados demonstram que a grande maioria dos estudantes se encontram com um nível socioeconômico classificado entre B1 e B2, respectivamente 63 e 76 sujeitos da amostra, correspondendo a uma porcentagem de (29.3% e 35.3%) respectivamente (cf. Quadro 12). Nas classes consideradas mais baixas, encontramos um total de 27 estudantes, totalizando (12.6%) da amostra.

⁵ Classificação feita tendo por base a posse de bens de cada indivíduo e não a renda familiar. Para cada bem possuído se estipula uma pontuação e cada classe é definida pela soma dessa pontuação.

Diante do fenômeno de massificação que o Ensino Superior português tem passado durante as últimas décadas pode-se observar uma grande mudança no perfil e na composição social da sua população estudantil, tais mudanças são notadas dentro da Universidade tanto a nível quantitativo como qualitativo. O processo de democratização ao Ensino Superior português permitiu que estudantes oriundos de todas as classes sociais e de diferentes países pudessem frequentar os seus cursos (Grácio, 1986; Nóvoa, 1991; Soares, 2003; Vieira, 1995,). Tal mudança trouxe para a Universidade um carácter mais heterogêneo e popular que observamos hoje em dia. Corroborando com esta ideia, os dados aqui apresentados até o presente momento, demonstram que a UC está constituída por uma clientela estudantil bastante diversificada não só a nível sócio econômico, mas também com objetivos, trajetórias, expectativas e motivações escolares variadas.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (1999) esta heterogeneidade está relacionada, de uma forma geral, não só ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, mas também a faixa etária, a história académica prévia, bem como das habilidades básicas e expectativas iniciais frente a graduação.

Quadro 12

Distribuição da amostra em função do nível socioeconómico

Nível socioeconómico	N	%
A	24	11.2
B1	63	29.3
B2	76	35.3
C1	25	11.6
C2	23	10.7
DE	4	1.9
Total	215	100

4.4 Instrumentos utilizados

A recolha de dados para avaliar as variáveis da presente investigação, e para dessa forma tentar melhor compreender como os estudantes brasileiros se envolvem e se adaptam à Universidade de Coimbra, foram feitas a partir dos seguintes instrumentos de avaliação: Questionário Sociodemográfico; Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Alexandra M. Araújo, Acácia Angeli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2015); Questionário de envolvimento (QE) (Sofia Rosas Silva, Joaquim Armando Ferreira & António Ferreira, 2011); Questionário Escada de Solidão (ES) da UCLA (*University of California at Los Angeles*) desenvolvida por Russel, Perplau e Ferguson (1978) e Russel, Perplau e Cutrona (1980).

Cabe salientar que cada questionário continha uma breve introdução solicitando a participação voluntária dos estudantes, além disso, uma breve explicação sobre quais eram os objetivos do estudo, bem como algumas instruções relevantes para o correto preenchimento dos questionários.

Descreveremos em seguida as características dos instrumentos utilizados para esta investigação.

a) Questionário Sociodemográfico

Para esta investigação foi desenvolvido um questionário com questões fechadas de natureza sociodemográficas com o objetivo de recolher informações relativas à caracterização do estudante, tais como idade, sexo, estado civil, nível socioeconômico, tipo de residência/moradia atual em Coimbra e curso frequentado na UC.

b) Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) desenvolvido e validado por Araújo, Santos, Ferreira, Noronha, Zanon e Almeida, (2015), é um questionário constituído originalmente por 68 itens, para este estudo foi utilizado a versão reduzida de 40 itens de autorresposta (Araújo et al, no prelo). Os

estudantes fornecem a suas respostas numa escala de resposta tipo *likert*, que varia entre 1 (“discordo totalmente”), e 5 (“concordo totalmente”). Com isto, este questionário pretende avaliar as vivências, opiniões e sentimentos dos estudantes em relação à sua adaptação acadêmica no Ensino Superior através de cinco dimensões: adaptação institucional, adaptação social, adaptação ao estudo, adaptação pessoal-emocional e adaptação ao projeto de carreira.

A subescala de adaptação institucional avalia o grau de compromisso e vinculação que o estudante estabelece com os espaços e os objetivos da instituição que frequenta através dos itens, como por exemplo: “As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me”; “Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras)”. A subescala adaptação social relaciona-se a forma como o estudante responde às solicitações interpessoais e da sociedade, como por exemplo: “Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade”; “Faço amigos com facilidade nesta Universidade”. A subescala de adaptação ao estudo avalia o sucesso acadêmico com que o estudante responde as várias solicitações acadêmicas com a qual ele se depara ao longo da frequência no Ensino Superior, como por exemplo: “Consigo tirar boas anotações nas aulas”; “Planeio diariamente as minhas atividades de estudo”. A subescala adaptação pessoal-emocional avalia o estado psicológico e físico do estudante, ou seja, da possível existência de problemas de natureza psicológica ou somática, como por exemplo: “Ultimamente tenho me sentido desorientado/a e confuso/a”; “Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual”. E por último, a subescala da adaptação ao projeto de carreira que avalia o grau de satisfação e de envolvimento do estudante com a sua escolha vocacional, como por exemplo: “Estou no curso superior com o que sempre sonhei”; “Estou certo/a da importância que este curso terá na minha vida no futuro”. No presente estudo o valor de *alfa* de Cronbach foi de .90 para a subescala projeto de carreira, de .90 para a adaptação social, para a adaptação pessoal-emocional .91, para a adaptação de estudo .78 e para a adaptação institucional o alfa foi de .80. Pelos valores de *alfa* pode se verificar que se trata de uma escala com um nível de consistência interna bastante satisfatória.

c) Questionário de envolvimento (QE)

O Questionário de envolvimento (QE) construído e validado por Silva, Ferreira e Ferreira (2011) está constituído de 20 itens de autorresposta onde as respostas são fornecidas numa escala de resposta tipo *Likert* que varia entre 1 (“nunca se verifica”), e 5 (“verifica-se sempre”). O presente questionário pretende mensurar o *Envolvimento Académico* (11 itens) dos estudantes num contexto dentro e fora da sala de aula, bem como o seu investimento nas tarefas de aprendizagem. Além disso, tenta medir a participação dos estudantes em cursos de carácter extracurricular (culturais, recreativas e sociais, associativas ou colegiais) através do *Envolvimento em Atividades Extracurriculares* (9 itens).

O estudo exploratório deste instrumento (Silva, 2012) revelou índices de consistência interna aceitáveis. Para a dimensão envolvimento académico o *alfa* de Cronbach foi de .81 e para a dimensão envolvimento extracurriculares o *alfa* de Cronbach apresentado foi de .78. No presente estudo o valor de *alfa* foi de .82 e .78, respetivamente para as dimensões de *Envolvimento Académico* e de *Envolvimento em Atividades Extracurriculares*. Comprovando assim se tratar de um instrumento fidedigno com valores de *alfa* tidos como satisfatórios e muito próximos dos resultados tidos em outros estudos.

d) Questionário Escada de Solidão (ES)

Para se analisar a variável da solidão optamos por utilizar a Escala de Solidão (ES) da UCLA (*University of California at Los Angeles*) desenvolvida por Russel, Peplau e Ferguson (1978) e Russel, Peplau e Cutrona (1980). Esta escala tem sido largamente utilizada nas investigações empíricas quando se pretende analisar a variável solidão por ser um instrumento de fácil aplicação e por ser considerado psicometricamente adequado. Para este estudo optou-se pela versão traduzida e adaptada deste instrumento para a população portuguesa desenvolvida por Neto (1992). A versão portuguesa está composta por 18 itens de escolha múltiplas numa escala tipo *Lickert* que variam de (1) *Nunca*, (2) *Raramente*, (3) *Algumas vezes* e (4) *Muitas vezes*, onde os participantes escolhem, segundo as afirmações descritas, a forma como se sentem com relação a cada item. Ressaltamos que nove itens são de afirmação positiva (n. 2, 3, 6, 7, 10, 11 e 12) e nove de afirmação negativa (n. 1, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 17

e 18). A ES na versão Portuguesa foi aplicada numa amostra de 286 estudantes dos três primeiros anos da Universidade do Porto por Neto (1987) o que demonstrou tratar-se de um instrumento fidedigno com índices de validade concorrente e de constructo satisfatórios e com um *alfa* de Cronbach considerado elevado 0.87.

No presente estudo o valor de alfa foi de .91. Este resultado demonstra que o instrumento pode ser considerável bastante satisfatório.

4.5 Procedimentos

Para se proceder a coleta de dados foram utilizados os recursos online disponibilizados pelas redes sociais, designadamente o *Facebook*, para tanto foram utilizados os grupos de apoio online para os estudantes brasileiros criados por eles próprios: *Amigos Brasileiros em Coimbra*, *Brasileiros em Coimbra* e os grupos de *Erasmus 2014/2015* e *Erasmus 2015/2016*. Também foi utilizado uma versão impressa para aqueles que não tinham acesso as redes sociais, para estes foi solicitado que assinassem o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para participação em pesquisa, onde constava as seguintes informações: objetivo da pesquisa, esclarecimento de que a participação era de caráter voluntária, garantia de confidencialidade nos tratamentos dos dados e que poderia desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo pessoal.

Procedeu-se a coleta de dados durante os meses de janeiro a março de 2016. A colaboração foi voluntária e a confidencialidade foram garantidas. Os estudantes foram informados, através de um texto introdutório que acompanhava a bateria de questionários, sobre a natureza da investigação e onde eram também convidados a colaborar com a pesquisa.

Para a análise dos dados, utilizámos o programa estatístico IBM-SPSS (*Statistic Program for Social Sciences*), versão 23 para Windows.

CÁPITULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Introdução

Neste capítulo da presente dissertação pretende-se apresentar, analisar e discutir, de uma forma sintetizada e a partir de uma análise crítica pautada no enquadramento teórico que conduziu a presente investigação, os resultados obtidos na nossa pesquisa. Cabe ressaltar que para a análise dos resultados aceitamos como significativas as diferenças que apresentem associadas um valor de $p < .05$ (Howell, 1982).

Dessa forma, os objetivos que orientaram a nossa investigação foram: a) avaliar se existem diferenças significativas nas dimensões de adaptação ao Ensino Superior, no envolvimento (acadêmico e extracurricular) e na solidão, em função das variáveis sociodemográficas (género, estado civil, tempo de residência em Coimbra e em função dos estudantes se beneficiarem ou não de uma bolsa de estudos); b) avaliar de que modo as variáveis das dimensões de adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento acadêmico e a solidão se correlacionam entre si; c) avaliar qual a eficácia preditiva do envolvimento (acadêmico e extracurricular), da solidão e das variáveis sociodemográficas (idade e sexo) nas dimensões da adaptação (adaptação institucional, adaptação social, adaptação ao estudo, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao projeto de carreira); d) retirar implicações para o desenvolvimento de programas de intervenção com alunos estrangeiros, delineando estratégias sustentadas na investigação, tendo em vista o acolhimento, a integração e o acompanhamento desses alunos.

5.2 Estudos diferenciais

Os resultados a seguir baseiam-se na análise da influência diferenciada de um conjunto de variáveis sociodemográficas nos diversos instrumentos utilizados para compor esta pesquisa, nomeadamente no QAES – Questionário de

Adaptação ao Ensino Superior, QE – Questionário de Envolvimento, e ES – Questionário de Solidão. A seguir serão apresentados, sucessivamente, os resultados correspondentes as variáveis, diferenças em função do gênero, do estado civil, tempo de residência em Portugal e bolsa de estudos, aceitando como significativas as diferenças que apresentem associadas um valor de $p < .05$ (Howell, 1982).

5.2.1 Diferenças em função do gênero

Para se analisar as diferenças estatísticas entre homens e mulheres relativamente as dimensões da adaptação, do envolvimento e da solidão no Ensino Superior recorreu-se ao teste *t* (*t de Student*) para diferenças de médias, com grupos independentes. Como já referimos anteriormente, a amostra está constituída de 215 estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra, sendo que 126 (58.6%) são do sexo masculino e 89 (41.4%) são do sexo feminino.

Dessa forma, com o intuito de se testar a nossa primeira hipótese e verificar se existe diferenças significativas em função do gênero nas dimensões analisadas, o teste *t* de Student, utilizado para a diferenças de médias com grupos independentes, aponta, no que diz respeito às diferenças, em função do sexo, aos seguintes resultados: Ao nível da Adaptação ao Ensino Superior (cf. Quadro 13) verificamos que há diferenças significativas nas sub escalas da Adaptação institucional ($t = -2.212$; $p = .028$), na Adaptação ao Projeto de Carreira ($t = -2.098$; $p = 0.37$) com os homens a revelarem valores médios superiores às mulheres. Relativamente ao Envolvimento Académico encontramos diferenças significativas na sub escala de Envolvimento em Atividades Extracurriculares ($t = -3.784$; $p = .000$), com os estudantes do sexo masculino a revelarem valores médios superiores às mulheres. Com relação a solidão e as demais dimensões não verificamos diferenças estatisticamente significativas. Esta análise nos permite concluir que a hipótese 1 apenas se verifica nas dimensões acima mencionadas, designadamente na subescala de adaptação institucional e projeto de carreira e na subescala envolvimento em atividades extracurriculares

com os homens a pontuarem mais alto que as mulheres. Nas outras dimensões não se verificou diferenças estaticamente significativas.

O resultado que obtivemos na nossa pesquisa vai no sentido contrário dos resultados obtidos na maioria das outras pesquisas. A maioria dos estudos apontam para uma maior adaptação e envolvimento no Ensino Superior das mulheres e não dos homens. Por Exemplo, Costa, (2013) em seu estudo onde foi utilizado o Questionário de Vivências Académicas (QVA) apontam para diferenças significativas na dimensão fator institucional do QVA com as mulheres apontarem para valores médios estatisticamente significativos e superiores aos homens ($t=2,131$; $p=0.035$). Não podemos negar que existe de uma forma geral um pré-conceito que estereotipa as mulheres como mais envolvidas, mais ajustadas e mais comprometidas e focadas nos estudos.

Em outros estudos Ferreira, Almeida e Soares (2001); Silva (2012); verificamos que os resultados apontados vêm ao encontro dos nossos resultados com as mulheres a apresentarem também uma média mais baixa no envolvimento em atividades extracurriculares, comparativamente aos homens.

A disparidade encontrada nos estudos com relação a adaptação e envolvimento ao Ensino Superior onde muitas vezes se verifica que os escores médios atingidos, uma hora pelas mulheres e outra hora pelos homens, pode se dever ao tipo de instrumento utilizado e as dimensões específicas que este mede.

Em seu estudo Silva (2012) confirma que os estudantes mais envolvidos em atividades extracurriculares “percecionam o ambiente institucional como mais intelectualmente estimulante e apresentam um sentimento mais elevado de pertença à instituição.” (p. 479). Isto explica o fato dos homens pontuarem tanto nas dimensões da adaptação institucional como na dimensão de envolvimento em atividades extracurriculares. Ou seja, poder se inferir que uma dimensão esteja condicionada a outra.

No que tange ao projeto de carreira podemos dizer que este se correlaciona de certa forma com a adaptação institucional, ou seja, quanto mais envolvido está o estudante mais comprometido ele se sentirá com o seu futuro profissional, ou seja, com o seu projeto de carreira.

À guisa de conclusão, salientamos que a nossa primeira hipótese se confirma apenas nas dimensões adaptação institucional, adaptação projeto de carreira e envolvimento em atividades extracurriculares com os estudantes de género masculino a apontarem valores estatisticamente significativos e maiores que os seus pares (feminino). Nas demais dimensões não se observam diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 13

Médias, desvios-padrões e teste t em função das dimensões adaptação, envolvimento e solidão em função do sexo

Dimensões	Feminino		Masculino		t	P
	M	DP	M	DP		
T_A_I	27.56	5.40	29.15	4.81	-2.212	.028*
T_A_S	27.78	6.82	28.91	5.61	-1.288	.199
T_A_E	28.17	4.84	28.65	4.44	-.736	.462
T_A_P_E	25.60	7.83	26.48	7.28	-.843	.400
T_P_C	30.26	6.21	31.96	5.24	-2.098	.037*
T_ENV_A	38.77	7.88	39.17	6.40	-.394	.694
T_ENV_AT_EXT	21.00	6.57	24.45	6.60	-3.784	.000*
T_SOL	36.10	10.46	36.29	8.57	-.140	.889

*p<.05

T_A_I = Adaptação Institucional; T_A_S = Adaptação Social; T_A_E = Adaptação ao estudo; T_A_P_E = Adaptação Pessoal-Emocional; T_P_C = Adaptação Projeto de Carreira; T_ENV_A = Envolvimento Académico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

5.2.2 Diferenças em função do estado civil

No sentido de averiguar quais dos diferentes estados civis apresentam diferenças significativas entre si, procedemos ao cálculo de testes de *Post – Hoc* (Sheffé) que nos revelou existirem diferenças significativas entre os estudantes

solteiros e os estudantes casados, com os últimos a apresentarem valores médios significativamente superiores nas escalas adaptação ao estudo (30.82; $p=.004$) e envolvimento acadêmico (42.11; $p=.015$) (cf. Quadro 14). Para as demais dimensões não verificamos diferenças estatisticamente significativas.

Este resultado pode ser visto à luz das obrigações e preocupações que cada estado civil acarreta. Sendo assim, podemos inferir que os solteiros se encontram desobrigados de grandes encargos com a família (esposa e filhos) e com a casa (despesas) e que por isso tem mais tempo para se envolverem e usufruírem de atividades de lazer que o poderá afastar das obrigações acadêmicas. Os casados por estarem mais envolvidos com a melhoria da sua condição intelectual e profissional e por ter ao seu cargo a dependência de outras pessoas da família pode estar mais focado em conquistar as suas metas e por isso aproveitar melhor as oportunidades acadêmicas e extracurriculares oferecidas pela academia. Assim, podemos dizer que as motivações e os interesses dos estudantes em seus diferentes estados civis são fortes preditores do grau de envolvimento no contexto de Ensino Superior.

Em um estudo onde foi utilizado a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EEA-U) para se verificar o uso das estratégias de aprendizagem utilizadas entre os estudantes universitários. Os resultados apontam uma diferença significativa em relação à idade. Nessa investigação, observou-se que os estudantes com mais de 30 anos possuem maior capacidade de autorregular a sua aprendizagem, ou seja, são capazes de melhor aplicar as estratégias metacognitivas e estratégias de aprendizagem total (Marini & Boruchovitch, 2014). Fazendo uma analogia, podemos comparar este resultado ao nosso se supormos que a partir dos 30 anos os estudantes já estão casados, e que por isso o seu grau de envolvimento e adaptação com a academia é muito maior quando comparado aos estudantes solteiros.

Concluimos então que que a nossa primeira hipótese se confirma apenas nas dimensões adaptação ao estudo e envolvimento acadêmico com os estudantes casados a apontarem valores estatisticamente significativos e mais elevados quando comparados aos estudantes solteiros e ou divorciados/separados. Nas demais dimensões não se observam diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 14

Médias, desvios-padrões e teste F em função do estado civil para as dimensões adaptação, envolvimento e solidão

Dimensões	Solteiro		Casado/ União estável		Divorciado/ Separado		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP		
	T_A_I	28.17	4.84	28.47	7.00	28.22		
T_A_S	28.06	6.14	29.29	7.21	27.78	7.41	.555	.575
T_A_E	27.91	4.48	30.82	5.41	28.00	2.24	5.805	.004*
T_A_P_E	26.22	7.57	25.21	7.15	23.88	9.98	.601	.549
T_P_C	30.67	5.57	31.97	7.55	32.67	3.94	1.087	.339
T_ENV_A	38.44	7.01	42.12	8.16	36.44	6.52	4.297	.015*
T_ENV_AT_EXT	22.75	6.29	21.44	8.80	20.00	7.33	1.131	.325
T_SOL	35.56	9.46	38.65	10.41	38.67	10.78	1.754	.176

*p<.05

T_A_I = Adaptação Institucional; T_A_S = Adaptação Social; T_A_E = Adaptação ao estudo; T_A_P_E = Adaptação Pessoal-Emocional; T_P_C = Adaptação Projeto de Carreira; T_ENV_A = Envolvimento Académico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

5.2.3 Diferenças em função do tempo de residência em Coimbra

Da estatística descritiva encontrada no Quadro 15 constata-se que no âmbito do tempo de residência em Portugal nas dimensões adaptação, envolvimento e solidão, o resultado médio mais elevado encontrada pertence a dimensão Solidão (42.29) para os estudantes que residem em Coimbra a menos de 3 meses, seguindo-se daqueles que estão a mais de 1 ano (35.76) e, finalmente, os de 3 a 6 meses (35.71) e por último, os que já estão residindo em Portugal de 6 meses a 1 ano (34.65).

Para avaliar se estas diferenças eram significativas, na dimensão solidão percebida entre os estudantes, em função do tempo de residência em

Portugal, recorreu-se à análise da variância (*Anova*); o que demonstrou que apenas ao nível da solidão estas se mostram significativamente diferentes ($F=3.310$; $p<.05$).

No sentido de averiguar quais das variáveis em função dos diferentes tempos de residência em Portugal apresentam diferenças significativas entre si, procedemos ao cálculo de testes de *Post – Hoc* (*Sheffé*). Tendo sido identificados como significativamente diferentes ($p=.021$), os resultados entre aqueles que estão na Universidade de Coimbra a menos de 3 meses em relação a aqueles que estão a mais de 1 ano, seguidos daqueles que já estão residindo em Portugal de 6 meses a 1 ano. Em suma, os resultados apontam que aqueles que estão a menos de 3 meses diferem em função da subescala solidão em comparação com aqueles que estão em Portugal de 6 meses a 1 ano e a mais de 1 ano. Ou seja, os primeiros parecem sofrer mais com a solidão dos que os últimos. Tal resultado talvez se explique pelo fato de que o estudante que recém chegou em Portugal, não tenha ainda tido tempo de construir uma rede de relações sociais, o que o fará sentir-se isolado durante um certo período.

O resultado aqui apresentado corrobora com alguns estudos apresentados sobre a importância do apoio das redes de suporte para os estudantes recém ingressados no Ensino Superior (Dinis, 2013; Polydoro & Primi, 2003; Silva, 2003; Soares, 2003) e também para os que estão em regime de mobilidade estudantil, como é o caso específico dos sujeitos da amostra deste estudo, para se aumentar dessa forma a integração e a adaptação no meio académico e consequentemente diminuir a sensação de isolamento que poderá acarretar em um sentimento de solidão. Para se combater essa sensação de isolamento que poderá ou não perdurar, convém que as instituições de Ensino Superior tomem o papel de agente socializadores e que acolham esses estudantes logo na chegada a Coimbra de forma a proporcionar uma maior integração principalmente no âmbito social.

Logo, a nossa primeira hipótese se confirma apenas na dimensão da solidão, onde o maior escore médio encontrado foi para os estudantes que residem em Coimbra a menos de 3 meses ($M=42.29$), seguindo-se daqueles que estão a

mais de 1 ano (35.76) e, finalmente, os de 3 a 6 meses (M=35.71) e por último, os que já estão residindo em Portugal de 6 meses a 1 ano (M=34.65).

Quadro 15

Médias, desvios-padrões e teste F em função do tempo de residência em Portugal para as dimensões adaptação, envolvimento e solidão

Dimensões	menos 3 m.		3 a 6 m.		6 m. a 1 a.		mais 1 a.		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
T_A_I	29.62	4.99	27.32	5.49	29.18	4.02	27.91	5.48	1.438	.233
T_A_S	25.38	5.87	27.91	6.32	28.45	6.36	28.78	6.39	1.762	.155
T_A_E	28.14	4.23	28.03	3.94	28.10	5.60	28.60	4.64	.216	.886
T_A_P_E	25.38	7.45	26.38	6.17	25.68	8.05	26.04	7.91	.098	.961
T_P_C	32.19	3.86	29.62	5.32	30.45	5.67	31.30	6.34	1.136	.336
T_ENV_A	36.67	7.65	37.44	8.24	38.55	7.80	39.88	6.67	1.891	.132
T_ENV_AT_EXT	21.52	6.09	21.59	7.32	23.23	7.18	22.56	6.65	.490	.690
T_SOL	42.29	7.75	35.71	9.28	34.65	10.04	35.76	9.73	3.310	.021

*p<.05

Abreviaturas: Meses (m.), Ano (a.)

T_A_I = Adaptação Institucional; T_A_S = Adaptação Social; T_A_E = Adaptação ao estudo; T_A_P_E = Adaptação Pessoal-Emocional; T_P_C = Adaptação Projeto de Carreira; T_ENV_A = Envolvimento Académico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

5.2.4 Diferenças em função da obtenção ou não de uma bolsa de estudos

Da análise estatística através do teste *t* (*t de student*) dos instrumentos utilizados, em função da variável bolsa de estudos (cf. Quadro 16), observa-se que há diferenças estatisticamente significativas relativamente as dimensões Adaptação Social ($t=-2.672$; $p=.008$), Adaptação Pessoal - Emocional ($t=2.187$; $p=.030$) e Projeto de Carreira ($t=2.593$; $p=.010$), com os estudantes sem bolsa a apresentarem valores médios superiores na escala Adaptação Social (M=29.05) em relação aos com bolsa (M=26.62) e os estudantes com bolsa a pontuarem

mais nas escalas adaptação pessoal - emocional (M=27.56) e projeto de carreira (M=32.42) em comparação com os estudantes sem o benefício de uma bolsa, respectivamente (M=25.17) e (M=30.24). Tal resultado demonstra que os estudantes que veem para Portugal com bolsa de estudo têm um projeto de carreira mais definido, precisam prestar conta dos resultados alcançados o que pode fazer com que estes estudantes se dediquem mais aos estudos e consequentemente deixem de se envolver mais socialmente. Talvez esse fato se explique pelo grau de ensino que estão frequentando e pela idade que os estudantes com bolsa de estudos tem quando veem para Portugal, por serem, por exemplo, estudantes de mestrado e ou doutorado, ou seja, mais velhos.

Enquanto os estudantes sem bolsa se envolvem mais na vida social por serem mais jovens e por não terem uma pressão tão grande com relação ao rendimento acadêmico. Outro fator que poderá ser preponderante é o objetivo pessoal dos estudantes não bolsistas, que aqui entendemos como estudantes de mobilidade estudantil de cursos de graduação. Muitos desses estudantes vêm para a Europa com o objetivo principal de conhecer novos países e novas culturas, ou seja, a intenção destes estudantes passa mais pela vontade de viajar do que propriamente se qualificar profissionalmente. Este fato por si só já explicaria o alto escore na dimensão adaptação social. Já aqueles que são possuidores de uma bolsa de estudo não tem tanto essa liberdade para viajar e ou para frequentarem festas pois precisam se dedicar mais tempo aos estudos de forma a prestarem conta do seu rendimento acadêmico para justificar o investimento financeiro em seu estudo. De um modo geral pode se dizer que estes estudantes estão muito mais envolvidos com os seus objetivos de projeto de carreira.

Diante desses resultados, concluímos que a primeira hipótese é confirmada com valores estatisticamente significativos nas dimensões adaptação social, adaptação pessoal-emocional e projeto de carreira com os estudantes com bolsa de estudos a demonstrarem valores superiores nas duas últimas dimensões (adaptação pessoal-emocional e projeto de carreira) e os estudantes sem bolsa a pontuarem apenas na dimensão adaptação social.

Infelizmente, por não ter sido encontrado nenhum estudo até o presente momento, envolvendo esta variável, não será possível fazer qualquer tipo de comparação com outros resultados.

Quadro 16

Médias, desvios-padrões e teste t em função da variável bolsa de estudos para as dimensões de adaptação, envolvimento e solidão.

Dimensões	Com bolsa		Sem bolsa		t	P
	M	DP	M	DP		
T_A_I	28.46	4.90	28.10	5.38	.485	.628
T_A_S	26.62	6.47	29.05	6.17	-2.672	.008*
T_A_E	28.49	4.46	28.31	4.79	.266	.791
T_A_P_E	27.56	7.82	25.17	7.39	2.187	.030*
T_P_C	32.42	4.82	30.24	6.22	2.593	.010*
T_ENV_A	38.89	6.99	38.96	7.45	-.067	.947
T_ENV_AT_EXT	22.28	7.05	22.50	6.68	-.221	.825
T_SOL	37.58	10.15	35.49	9.43	1.486	.139

*p<.05

T_A_I = Adaptação Institucional; T_A_S = Adaptação Social; T_A_E = Adaptação ao estudo; T_A_P_E = Adaptação Pessoal-Emocional; T_P_C = Adaptação Projeto de Carreira; T_ENV_A = Envolvimento Acadêmico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

5.3 Estudos preditivos

Com o intuito de se averiguar o valor preditivo (relação) das variáveis independentes de natureza sociodemográficas e das variáveis psicológicas da adaptação ao Ensino Superior, envolvimento (acadêmico e extracurricular) e solidão de forma a testar a nossa segunda hipótese, se existem correlações significativas entre as dimensões de adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento (acadêmico e extracurricular) e negativas com a solidão, recorreu-

se a análise dos coeficientes de correlações de Pearson (r de Pearson). Os resultados obtidos (cf. Quadro 17) nos permitem concluir que a grande maioria das variáveis se correlacionam entre si significativamente de forma positiva ($p < .01$)⁶ com exceção para as variáveis sociodemográficas idade e sexo e para a solidão onde as correlações foram negativas tal como esperado.

Todas as variáveis da adaptação institucional correlacionam significativamente ao nível de $p < .01$ com a dimensão do envolvimento acadêmico e com as suas próprias subescalas, sendo de destacar a correlação positiva alta e estatisticamente significativa da variável adaptação institucional com a dimensão projeto de carreira ($r = .56$; $p < .01$), e com a variável adaptação social ($r = .45$; $p < .01$), a correlação moderada com adaptação ao estudo ($r = .34$; $p < .01$) e o envolvimento acadêmico ($r = .31$; $p < .01$). A Adaptação Institucional apresenta uma relação negativa significativa baixa com a solidão ($r = -.25$; $p < .01$).

Os resultados apontados em nosso estudo convergem para o que a literatura científica sugere, nomeadamente no fato de estarem imbricados vários fatores (variáveis) que se correlacionam mutuamente e que influenciam diretamente a adaptação dos jovens estudantes ao contexto universitário (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007).

Os estudos feitos por (Kezar & Kinzie, 2006; Porter, 2006, cit. por Silva 2016) revelam de igual modo que um ambiente institucional tido como positivo, estimulante, desafiante, mas ao mesmo tempo apoiante, pode conduzir o estudante a um maior envolvimento o que irá favorecer a performance acadêmica dos estudantes.

No que diz respeito à adaptação social, verificamos que apresenta uma correlação negativa alta com a variável da solidão ($r = -.73$; $p < .01$), o que sugere que a medida que aumenta a adaptação social diminui a solidão. As pessoas que se adaptam melhor são as pessoas que menos se isolam. Com a variável projeto de carreira a correlação é considerada média ($r = .41$; $p < .01$). Nas

⁶ Para a interpretação dos coeficientes de correlação de Pearson utilizamos a classificação sugerida por Cohen (1988), onde a correlação é considerada inexistente $r = 0,0$ a $r = 0,09$; correlação pequena $r = 0,10$ a $r = 0,29$; correlação média $r = 0,30$ a $r = 0,50$; correlação alta $r > 0,50$.

seguintes variáveis, a correlação apresentada é considerada pequena, com o envolvimento em atividades extracurriculares ($r=.30$; $p<.01$), com a dimensão do envolvimento acadêmico ($r=.27$; $p<.01$), e com a adaptação ao estudo ($r=.26$; $p<.01$), e também com a variável pessoal e emocional ($r=.23$; $p<.01$). A única correlação que não é significativa é da adaptação social com a variável idade e sexo.

Destacando o escore mais elevado, da correlação negativa da adaptação social com a solidão ($r=-.73$; $p<.01$), este resultado converge com o que já foi mencionado anteriormente, ou seja, para a importância em se manter uma rede social satisfatória, não apenas no sentido quantitativo, mas também no sentido qualitativo dos relacionamentos. Neste sentido, Weiss (1973) alerta para a solidão social, onde uma pessoa se sente só e insatisfeita por sentir falta de amigos e de relações íntimas.

No que se refere a adaptação ao estudo, constatamos uma correlação alta e positiva com a dimensão do envolvimento acadêmico ($r=.64$; $p<.01$) e uma correlação média com o projeto de carreira ($r=.49$; $p<.01$) e uma correlação pequena com a adaptação pessoal-emocional ($r=.28$; $p<.01$). A dimensão em estudo não se correlacionou significativamente com a variável solidão e sexo. De um modo geral, este resultado aponta uma influência recíproca entre estas dimensões, o que demonstra a importância dos aspectos do envolvimento acadêmico e do projeto de carreira para uma boa adaptação aos estudos.

Na adaptação pessoal-emocional, destacamos a correlação positiva com o projeto de carreira ($r=.37$; $p<.01$) e negativa com a solidão ($r=-.36$; $p<.01$). Com a variável envolvimento acadêmico a correlação, apesar de significativa, é considerada pequena ($r=.20$; $p<.01$).

Deste resultado podemos concluir que quanto mais adaptados pessoal e emocionalmente menor é a solidão percebida pelos estudantes e mais resolvido ele se sente em relação ao seu projeto de carreira.

No que diz respeito a dimensão projeto de carreira, observamos correlações significativas em todas as dimensões, sendo de destacar a correlação positiva e média com o envolvimento acadêmico ($r=.40$; $p<.01$), e uma correlação significativa negativa e média com a solidão ($r=-.36$; $p<.01$). No que tange as

dimensões de envolvimento em atividade extracurricular, idade e sexo as correlações são consideradas pequenas, respectivamente ($r=.18$; $p<.01$); ($r=.15$; $p<.01$) e ($r=.14$; $p<.01$).

Os nossos resultados apontam para a importância do envolvimento dos estudantes em seus estudos, ou seja, quanto mais eles perseguirem os seus objetivos vocacionais, menos solidão irão sentir. No que diz respeito a correlação entre o projeto de carreira e o envolvimento acadêmico, o estudo correlacional conduzido por Teixeira, Castro e Piccolo (2007) onde foi utilizado o Questionário de Vivências Acadêmicas Reduzido (QVA-r) demonstrou que a exploração do ambiente acadêmico permite ao estudante ampliar a sua visão profissional futura, o que aumenta as possibilidades de se construir um projeto profissional mais congruente com as suas aspirações. Os autores acrescentam ainda que os esforços despendidos pelos estudantes na busca de construir um sentido para suas vivências no contexto universitário são fulcrais no processo de desenvolvimento da identidade profissional do jovem adulto estudante.

Em relação ao envolvimento acadêmico, observa-se uma correlação positiva e média com a atividade extracurricular ($r=.33$; $p<.01$) e considerada positiva e pequena com a idade ($r=.24$; $p<.01$). Com a solidão a correlação é inversa, ou seja, negativa e pequena ($r=-.18$; $p<.01$). Não há correlações com o sexo.

Os resultados apresentados confirmam a nossa segunda hipótese. Sendo assim, destacamos que existem correlações positivas significativas entre as dimensões de adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento (acadêmico e extracurricular) e negativas com a solidão. No que diz respeito as correlações positivas entre a adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento acadêmico, verificamos que todas as variáveis se correlacionam, exceto para a dimensão da adaptação pessoal-emocional com a dimensão envolvimento em atividades extracurriculares. Sendo de destacar as correlações positivas e significativas, consideradas altas, já mencionadas anteriormente entre a adaptação ao estudo e o envolvimento acadêmico ($r=.64$; $p<.01$) e do projeto de carreira com o envolvimento acadêmico ($r=.40$; $p<.01$).

No que diz respeito as correlações com a solidão, verificamos que está se correlaciona significativamente e negativamente com praticamente todas as

dimensões com exceção para a variável da adaptação aos estudos. Destacamos, especificamente, a correlação forte e negativa entre a adaptação social e solidão ($r=-.73$; $p<.01$), e média da adaptação pessoal-emocional com a solidão ($r=-.36$; $p<.01$), e do projeto de carreira com a solidão ($r=-.33$; $p<.01$). Tais resultados confirmam a necessidade de as instituições universitárias criarem projetos/programas/ações e espaços de acolhimento e integração para os estudantes se envolverem mais na academia e conseqüentemente vivenciarem menos períodos de solidão, sendo particularmente relevante para os estudantes que têm de se deslocar de outros países e que irão necessitar ainda mais de orientação e acolhimento, ou seja, de uma rede de suporte e de apoio que permita, ou que crie condições para um maior e melhor envolvimento e adaptação à Universidade. Salientamos a importância de programas de apoio ao estudante estrangeiro visto que estes quando chegam em Coimbra são confrontados com uma nova cultura, com novos espaços, um novo sistema social, novas regras e regulamentos, o que o fazem ter imensas dúvidas e preocupações. É neste período que o estudante estrangeiro precisará de mais apoio e atenção.

Estes resultados são coerentes com o que se poderia esperar e corrobora com a teoria de Astin (1993), que defende que quanto mais o aluno se envolve na academia, quanto maior for a sua oportunidade de participar das atividades sociais e académicas desenvolvidas e oferecidas pelas instituições de ensino, maiores probabilidades o estudante terá de atingir o sucesso académico, contribuindo assim sobremaneira para o seu projeto de carreira, para uma boa integração e uma boa adaptação académica e psicossocial do estudante ao contexto do Ensino Superior.

Sendo assim, segundo alguns estudos, o envolvimento em atividades de carácter social e extracurricular contribui positivamente para a aprendizagem e desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos jovens estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005). Pelo que o investimento das instituições de Ensino Superior deverá ser feito levando em consideração os ganhos que estas atividades acarretam no desenvolvimento e formação global do estudante universitário.

Quadro 17
Matriz de correlações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. T_A_I	—									
2. T_A_S	.45**	—								
3. T_A_E	.34**	.26**	—							
4. T_A_P_E	.20**	.23**	.28**	—						
5. T_P_C	.56**	.41**	.49**	.37**	—					
6. T_ENV_A	.31**	.27**	.64**	.20**	.40**	—				
7. T_ENV_AT_EXT	.24**	.30**	.16*	.06	.18*	.33**	—			
8. T_SOL	-.25**	-.73**	-.10	-.36**	-.33**	-.18*	.20**	—		
9. Idade	-.01	.04	.27**	.06	.15*	.24**	.08	.06	—	
10. Sexo	.15**	.09	.05	.06	.14*	.03	.25**	.01	.04	—

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

T_A_I = Adaptação Institucional; T_A_S = Adaptação Social; T_A_E = Adaptação ao estudo;

T_A_P_E = Adaptação Pessoal-Emocional; T_P_C = Adaptação Projeto de Carreira;

T_ENV_A = Envolvimento Académico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular;

T_SOL = Escala da solidão.

5.3.1 Análises de regressões múltiplas

Com o intuito de se analisar o valor preditivo das variáveis independentes sociodemográficas (idade e sexo), do envolvimento (académico e extracurricular) e da solidão nas diferentes variáveis dependentes da adaptação ao Ensino Superior (adaptação institucional, adaptação social, adaptação estudo, adaptação pessoal-emocional, e adaptação ao projeto de carreira), recorreremos a regressões múltiplas hierárquicas. Desse modo, para se fazer a comparação da eficácia preditiva dos conjuntos de variáveis independentes na variável dependente bem como para se determinar a percentagem da variância das variáveis dependentes que é atribuível a cada uma das variáveis

independentes, as variáveis foram agrupadas em três blocos (modelos) que entraram em todas as equações de regressão obedecendo sempre a mesma ordem sequencial. Assim, primeiramente, colocamos no primeiro bloco as variáveis sociodemográficas (idade e sexo); em seguida, no segundo bloco, as variáveis da dimensão envolvimento (académico e extracurricular); e no último bloco, a variável da solidão. Os blocos foram acrescentados sucessivamente à equação da regressão, procurando-se estabelecer uma predição da variável dependente através de uma combinação linear dos conjuntos de preditores.

Da análise do Quadro 18, que avalia, através da regressão hierárquica, o valor preditivo da variável dependente adaptação institucional, após a entrada de cada um dos blocos das variáveis predictoras consideradas no nosso estudo, pode-se observar que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa ($p=.000$) com exceção para as variáveis sociodemográficas (sexo e idade) ($p=.110$). Neste caso, o primeiro bloco (variáveis sociodemográficas) explica apenas 1% da variância da adaptação institucional, não sendo estatisticamente significativo. Já o modelo 2, explica 11% da variância, ou seja, acrescenta 10% à variância dos resultados ($F= 7.617$; $p=.000$). Tal resultado indica que as dimensões do envolvimento contribuem de forma positiva e significativa na explicação da adaptação institucional.

Quando introduzimos o terceiro bloco de variáveis (solidão), o poder explicativo do modelo é acrescido de 3%. Apesar da contribuição parecer reduzida, trata-se de um contributo significativo ($p=.000$), ou seja, o valor preditivo passa a ser de 14%.

Assim, podemos concluir que são as variáveis independentes envolvimento académico e da solidão que exercem um maior poder preditivo sobre a variância da adaptação institucional.

Quadro 18

Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptação Institucional – T_A_I (N=215)

Modelo	R ²	R ² ajustado	F	P	Estatísticas de mudança		
					ΔR^2	ΔF	Δp
1 ^a	.021	.011	2.232	.110 ^b	.021	2.232	.110
2 ^b	.128	.111	7.617	.000 ^c	.107	12.751	.000
3 ^c	.162	.141	7.974	.000 ^d	.034	8.329	.004

Variável Dependente: T_A_I

^aPreditores: (Constante), Idade, Sexo

^bPreditores: (Constante), Idade, Sexo, T_ENV_A, T_ENV_AT_EXT

Com o intuito de se determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis em estudo, procedemos à análise da regressão hierárquica. O Quadro 19 apresenta os coeficientes de regressão estandardizados (valores de B e Beta) após a entrada de todos os preditores considerados (variáveis independentes).

Levando em consideração todos os preditores do Quadro 19, observamos que as variáveis que apresentam coeficientes Beta mais elevados com valores significativos por ordem decrescente são: envolvimento acadêmico (B= .253; p=000), solidão (B= -.191; p= .004), as demais variáveis não apresentam valor preditivo significativo.

Estes resultados, indicam que os estudantes que mais pontuam nas dimensões do envolvimento acadêmico estão significativamente associados a uma maior percepção de ganhos obtidos durante a frequência do Ensino Superior ao nível da adaptação institucional e o valor inverso na dimensão da solidão apontam um menor isolamento, ou seja, a tendência será para valores inferiores de solidão andarem associados a valores mais elevados de adaptação à instituição.

⁷ Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

Quadro 19

Coeficientes de regressão na variável dependente Adaptação Institucional – T_A_I

Modelo 3	β	Beta	t	p
Sexo	1.275	.121	1.840	.067
Idade	-.042	-.065	-.979	.329
T_ENV_A	.180	.253	3.624	.000
T_ENV_AT_EXT	.062	.080	1.135	.258
T_SOL	-.102	-.191	-2.886	.004

T_ENV_A = Envolvimento Acadêmico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

Analisando o Quadro seguinte (cf. Quadro 20), que nos apresenta o sumário da regressão hierárquica para a variável dependente adaptação social, verificamos que o primeiro bloco, representado pelas variáveis sociodemográficas apresenta um valor percentual muito residual ($F=.937$; $p=.393$).

Já o modelo 2 explica 10 % da variância, ou seja, acrescenta 9% à variância dos resultados ($F= 12.902$; $p=.000$).

Quando introduzimos o terceiro bloco de variáveis (solidão), o poder explicativo do modelo é acrescido de 46%, ou seja, o valor preditivo da explicação da variância para a adaptação social fica em 56% considerado estatisticamente significativo ($F= 221.605$; $p=.000$).

Assim, podemos concluir que são as variáveis das dimensões do envolvimento e da solidão que exercem um maior poder preditivo sobre a variância da adaptação social.

Quadro 20

Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptação Social – T_A_S

Modelo	R ²	R ² ajustado ⁸	F	P	Estatísticas de mudança		
					Δ R ²	Δ F	Δ p
1 ^a	.009	-.001	.937	.393 ^b	.009	.937	.393
2 ^b	.118	.101	6.973	.000 ^c	.109	12.902	.000
3 ^c	.574	.564	55.815	.000 ^d	.456	221.605	.000

Variável Dependente: T_A_S

^aPreditores: (Constante), Idade, Sexo

^bPreditores: (Constante), Idade, Sexo, T_ENV_A, T_ENV_AT_EX

^cPreditores: (Constante), Idade, Sexo, T_ENV_A, T_ENV_AT_EX, T_SOL

Analisando os resultados dos coeficientes de regressão estandarizados (cf. Quadro 21), com vista a determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis de cada modelo na adaptação social, verificamos que apenas uma variável apresenta o coeficiente de Beta elevado com valor significativo, a variável solidão (B= -14.886; p=.000) que apresenta um valor negativo, ao qual concluímos como já referido anteriormente, que a adaptação social faz diminuir a solidão dos estudantes. Em outras palavras, quanto maior for a adaptação social menor será a solidão. As demais variáveis não se ajustam, de forma significativa, ao modelo. Tal resultado vem ao encontro do que já foi referido na primeira parte deste trabalho, nomeadamente no capítulo 1 onde nos referimos à solidão. Para o autor Neto (1992) um dos fatores potenciais da solidão diz respeito a falta de interações sociais.

Ressaltamos uma vez mais a importância dos estudantes se envolverem em atividades académicas e sociais promovidas pelas instituições de Ensino Superior onde estão inseridos. Como já referido, Astin (1997) e Pascarella e Terenzini (1991) salientam que o contexto académico (formal ou informal), as características intrapessoais dos estudantes e o seu envolvimento são fortes

⁸ Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

preditores para um bom ajustamento à universidade e também para a construção de novos laços afetivos (Silva, 2003).

Quadro 21
Coeficientes de regressão na variável dependente Adaptação Social – T_A_S

Modelo 3	β	Beta	t	p
Sexo	.783	.602	1.300	.195
Idade	.042	.037	1.117	.265
T_ENV_A	.080	.043	1.849	.066
T_ENV_AT_EXT	.087	.047	1.836	.068
T_SOL	-.458	.031	-14.886	.000

T_ENV_A = Envolvimento Académico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

Da análise do Quadro 22, que nos apresenta o sumário da regressão hierárquica para a variável dependente adaptação ao estudo, verificamos que o primeiro bloco, representado pelas variáveis sociodemográficas explica 6.8% da variância da adaptação aos estudos ($F= 8.735$; $p= 000$). Já o modelo 2, quando inserido no bloco, explica 42% da variância, ou seja, acrescenta 35% à variância dos resultados ($F= 39.370$; $p=.000$). Tal resultado indica que a dimensão envolvimento académico contribuem de forma positiva e significativa na explicação da adaptação aos estudos.

Quando introduzimos o último bloco, ou seja, o terceiro bloco de variáveis (solidão), o poder explicativo do modelo quase que não se altera, ficando em torno dos 41.7%. Relembramos que esta alteração não é considerada estatisticamente significativa ($F= 31.344$; $p=.985$).

Assim, podemos concluir que são as variáveis independentes sociodemográficas (idade e sexo) e de envolvimento académico que exercem um maior poder preditivo sobre a variância da adaptação aos estudos.

Quadro 22

Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptação ao estudo – T_A_E

Modelo	R ²	R ² ajustado ⁹	F	p	Estatísticas de mudança		
					Δ R ²	Δ F	Δ p
1 ^a	.077	.068	8.735	.000 ^b	.077	8.735	.000
2 ^b	.431	.420	39.370	.000 ^c	.354	64.704	.000
3 ^c	.431	.417	31.344	.000 ^d	.000	.000	.985

Variável Dependente: T_A_E

^aPreditores: (Constante), Idade, Sexo

^bPreditores: (Constante), Idade, Sexo, T_ENV_A, T_ENV_AT_EXT

No Quadro 23 podemos observar os resultados relativos aos coeficientes de regressão estandardizados (valores de B e Beta) após a entrada de todos os preditores considerados influentes (variáveis independentes) na explicação da adaptação aos estudos.

Levando em consideração todos os preditores do Quadro abaixo, observamos que as variáveis que apresentam coeficientes Beta mais elevados com valores preditivos significativos por ordem decrescente são: envolvimento académico (B= .629; p=000), e idade (B= .128; p= .020), as demais variáveis não apresentam valor preditivo significativo. Destacamos uma vez mais a variável do envolvimento académico no qual se observa novamente um maior valor preditivo (B= .629; t=10.936).

De certa forma estes dados corroboram com o que a literatura científica específica veicula acerca do envolvimento. Quanto maior for o envolvimento dos estudantes nas atividades académicas e extracurriculares oferecidas pela Academia, maior será, conseqüentemente, o seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial e académico (Astin, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 1991; Silva 2012; Tinto, 1993;).

⁹ Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

Quadro 23

Coeficientes de regressão na variável dependente Adaptação ao estudo – T_A_E

Modelo 3	β	Beta	t	p
Sexo	.461	.049	.896	.372
Idade	.075	.128	2.353	.020
T_ENV_A	.403	.629	10.936	.000
T_ENV_AT_EXT	-.042	-.061	-1.042	.299
T_SOL	.000	.001	.018	.985

T_ENV_A = Envolvimento Acadêmico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento

Pela análise do Quadro 24, pode-se observar que o nível de significância associada a cada bloco para a predição da adaptação pessoal-emocional, após a inserção das variáveis independentes em cada modelo são significativas, a exceção fica mais uma vez para as variáveis sociodemográficas (idade e sexo) ($p=.435$).

Neste caso, o primeiro bloco (variáveis sociodemográficas) explica apenas -0.2% da variância da percepção ao nível da adaptação pessoal-emocional não sendo estatisticamente significativa ($p=.435$). Já o modelo 2, explica 2.7% da variância, acrescenta 2.5% à variância dos resultados ($F= 4.129$; $p=.017$).

Quando introduzimos o terceiro bloco (solidão), o poder explicativo do modelo é acrescido de 10.7%. O valor preditivo passa a ser de 13.4% da variação da percepção de ganhos ao nível da adaptação pessoal-emocional e um contributo significativo ($F= 26.658$; $p= .000$).

Quadro 24

Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptação Pessoal-Emocional – T_A_P_E

Modelo	R ²	R ² ajustado ¹⁰	F	P	Estatísticas de mudança		
					ΔR^2	ΔF	Δp
1 ^a	.008	-.002	.835	.435 ^b	.008	.835	.435
2 ^b	.046	.027	2.495	.044 ^c	.038	4.129	.017
3 ^c	.155	.134	7.573	.000 ^d	.109	26.658	.000

Variável Dependente: T_A_P_E

^aPreditores: (Constante), Idade, Sexo

^bPreditores: (Constante), Idade, Sexo, T_ENV_A, T_ENV_AT_EX

Para determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis em estudo, procedemos à análise da regressão hierárquica. O Quadro 25 traz os resultados para os coeficientes de regressão estandardizados (valores de B e Beta) após a entrada de todos os preditores considerados influentes (variáveis independentes) na explicação da adaptação pessoal-emocional no Ensino Superior.

Desta forma, considerando todos os preditores do nosso estudo, observamos que as variáveis que apresentam coeficientes Beta mais elevados com valores preditivos significativos por ordem decrescente são: solidão (B= -.343; p=000) e envolvimento acadêmico (B= .152; p=.031). Nas demais variáveis não se observa valores preditivos significativos. Destacamos a variável solidão no qual se observa um maior valor preditivo negativo (B= -.343; t=-5.163). Tal resultado demonstra, como já era de se esperar, que a solidão contribui negativamente na adaptação pessoal e emocional, ou seja, quanto mais isolado o estudante for mais dificuldades este terá em se adaptar ao Ensino Superior.

¹⁰ Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

Quadro 25

Coeficientes de regressão na variável dependente Adaptação Pessoal-Emocional – T_A_P_E

Modelo 3	β	Beta	t	p
Sexo	1.212	.079	1.189	.236
Idade	.048	.050	.762	.447
T_ENV_A	.159	.152	2.174	.031
T_ENV_AT_EXT	-.083	-.074	-1.041	.299
T_SOL	-.269	-.343	-5.163	.000

T_ENV_A = Envolvimento Acadêmico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

Da análise do Quadro 26, que avalia através da regressão hierárquica, o valor preditivo da variável dependente adaptação ao projeto de carreira, após a entrada de cada um dos blocos das variáveis predictoras consideradas no nosso estudo, verificamos que o todos os blocos inseridos são estatisticamente significativos. O primeiro bloco, (variáveis sociodemográficas) explicam apenas 3.3% da variância da adaptação ao projeto de carreira ($F= 4.572$; $p=.011$).

Já o modelo 2 explica 16.6% da variância, ou seja, acrescenta 14% à variância dos resultados ($F= 17.723$; $p=.000$).

Da inserção do último bloco de variáveis (solidão), observamos um aumento de 7% à variância dos resultados, ou seja, o poder explicativo do modelo para a adaptação ao projeto de carreira passa a ser de 23.7% ($F= 20.452$; $p=.000$).

Estes resultados são convergentes com os estudos existentes na literatura. Quanto mais o estudante investir no seu projeto de carreira, em outras palavras, no seu processo de aprendizagem, maior será o seu ganho no domínio intelectual (Astin, 1993; Carini & Kuh, 2003; Silva, 2014).

Quadro 26

Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptação Projeto de Carreira – T_P_C

Modelo	R ²	R ² ajustado ¹¹	F	p	Estatísticas de mudança		
					Δ R ²	Δ F	Δ p
1 ^a	.042	.033	4.572	.011 ^b	.042	4.572	.011
2 ^b	.181	.166	11.512	.000 ^c	.140	17.723	.000
3 ^c	.255	.237	14.161	.000 ^d	.074	20.452	.000

Variável Dependente: T_P_C

^aPreditores: (Constante), Idade, Sexo

^bPreditores: (Constante), Idade, Sexo, T_ENV_A, T_ENV_AT_EXT

^cPreditores: (Constante), Idade, Sexo, T_ENV_A, T_ENV_AT_EXT, T_SOL

Para determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis em estudo, procedemos à análise da regressão hierárquica. O Quadro 27 traz os resultados para os coeficientes de regressão estandardizados (valores de B e Beta) após a entrada de todos os preditores considerados influentes (variáveis independentes) na explicação da adaptação ao projeto de carreira.

No que diz respeito ao valor preditivo relacionados a variável dependente em estudo, neste caso a adaptação ao projeto de carreira, conforme o Quadro abaixo, podemos observar que o envolvimento acadêmico (B= .053; p=.000) seguindo-se da dimensão solidão (B= -4.522; p=.000) e sexo (B= .739; p=.023) são as dimensões com maior peso preditivo. Nas demais variáveis não se verifica valores preditivos significativos ao modelo. Destacamos mais uma vez o valor preditivo da dimensão envolvimento acadêmico (B=.053; t=5.111). Com este resultado salientamos a importância do envolvimento acadêmico para o sucesso na adaptação ao projeto de carreira. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos em outras investigações. Quanto maior for as competências acadêmicas dos estudantes maior será o seu envolvimento e desenvolvimento acadêmico o que posteriormente irá refletir no seu projeto de carreira.

¹¹ Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

Quadro 27

Coefficientes de regressão na variável dependente Adaptação Projeto de Carreira – T_P_C

Modelo 3	β	Beta	t	p
Sexo	1.699	.739	2.298	.023
Idade	.062	.046	1.357	.176
T_ENV_A	.271	.053	5.111	.000
T_ENV_AT_EXT	-.030	.058	-.521	.603
T_SOL	-.171	.038	-4.522	.000

T_ENV_A = Envolvimento Acadêmico; T_ENV_AT_EXT = Envolvimento Atividade Extracurricular; T_SOL = Escala da solidão.

Em suma, e em termos gerais, dos resultados apresentados na análise dos estudos preditivos com o intuito de testar a nossa terceira hipótese, onde tentamos avaliar se as variáveis do envolvimento (acadêmico e extracurricular) e de solidão são melhor preditores das dimensões de adaptação (adaptação institucional, adaptação social, adaptação ao estudo, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao projeto de carreira) do que as variáveis sociodemográficas (idade e sexo) podemos concluir com bases nos resultados que a nossa terceira hipótese se confirma. Sendo de se destacar o peso significativo e positivo da dimensão envolvimento acadêmico na explicação da variação em todas as subescalas da variável adaptação ao Ensino Superior. O mesmo verificando-se com a variável da solidão, mas de forma negativa, como era esperado.

Estes resultados, indicam que são as dimensões do envolvimento acadêmico que estão significativamente associadas a uma maior percepção de ganhos obtidos durante a frequência do Ensino Superior ao nível da adaptação e o valor inverso na dimensão da solidão apontam um menor isolamento, ou seja, quando mais envolvidos na instituição menos expostos estarão a sentimentos de solidão.

CONCLUSÃO

As instituições de Ensino Superior são responsáveis por uma parte considerável da formação pessoal, social e académica/intelectual dos estudantes, sendo que esta formação, tem como objetivo principal a preparação para o mundo profissional. Adicionalmente, existe também uma preocupação destas instituições em relação as condições de acolhimento, integração, envolvimento, adaptação e desenvolvimento dos estudantes, promovendo desta maneira uma formação integral dos seus alunos.

A literatura empírica atual contemple uma multitude de estudos onde o tema central são as questões de transição, integração, ajustamento e adaptação dos jovens adultos ao contexto académico. Entre estes estudos destacam-se os que apontam para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que terminam o ensino secundário e ingressam no Ensino Superior.

É importante ressaltar que esta fase de transição está repleta de desafios, dúvidas, sendo acompanhada também de uma série de mudanças em todos os aspectos na vida dos estudantes, tanto na parte pessoal e social, bem como nas aptidões vocacionais. Por isto, pode ser conceptualizada como um processo complexo e multidimensional que envolve uma diversidade de fatores tanto de natureza intrapessoal como de natureza contextual (Almeida & Soares, 2004).

Levando-se em consideração a grande importância que esta fase de formação tem na vida dos jovens adultos e partindo do fato de que são relativamente escassos os estudos que se propõe a avaliar especificamente a adaptação dos alunos estrangeiros, este trabalho visa preencher esta lacuna. Desta forma, o tema associado a este estudo é o de analisar e compreender a adaptação e o envolvimento, tanto académico como psicossocial, dos estudantes estrangeiros, mais especificamente brasileiros, à Universidade de Coimbra.

A primeira parte deste estudo é composta por uma abrangente revisão da literatura. Esta revisão serviu de base orientadora para a fundamentação empírica do trabalho. É possível destacar na literatura os importantes contributos deixados por Erikson (1982, 1990), Chickering (1969), e Chickering e Reisser (1993), sobre a teoria do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante.

Estes conceitos auxiliaram na melhor compreensão do processo de desenvolvimento dos estudantes ao longo do seu ciclo vital.

Além disto, outro importante aspecto deste processo de adaptação é a solidão, tema abordado por Neto (1992). Os resultados da literatura indicam que este é um fator que impacta diretamente no comprometimento e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Por outro lado, visando distinguir de que forma as características dos jovens estudantes e os contextos acadêmicos influenciam o desenvolvimento psicossocial dos estudantes de Ensino Superior, foram utilizadas as teorias e modelos de impacto do envolvimento de Astin (1997, 1984), de integração/abandono acadêmico de Tinto (1975), e institucional de Pascarella (1980).

A segunda parte deste estudo apresenta os principais resultados obtidos. Conforme mencionado anteriormente, o tema de estudo deste trabalho é a adaptação psicossocial e o envolvimento dos estudantes brasileiros à Universidade de Coimbra. Desta forma, foram definidos como objetivos principais estudar, compreender e analisar as relações entre as dimensões do envolvimento e da solidão na adaptação ao Ensino Superior destes estudantes. Adicionalmente, com o objetivo de obter uma visão holística deste processo, as variáveis sociodemográficas (gênero, estado civil, tempo de residência em Coimbra e bolsa de estudos), bem como o seu impacto na adaptação ao Ensino Superior, também foram avaliados.

Através da análise dos resultados obtidos foi possível identificar quais as variáveis exercem uma maior influência na adaptação dos jovens estudantes brasileiros ao contexto de Ensino Superior, em particular, na Universidade de Coimbra. Estes resultados corroboram com as nossas hipóteses descritas no Capítulo 4 seção 2.1 e discutidas abaixo.

A primeira hipótese infere se existem diferenças significativas nas dimensões de adaptação ao Ensino Superior, no envolvimento (acadêmico e extracurricular) e na solidão em função das variáveis sociodemográficas (gênero, estado civil, tempo de residência em Coimbra e bolsa de estudos).

Através da análise das variáveis sociodemográficas no que concerne à adaptação institucional, projeto de carreira e envolvimento extracurricular é possível concluir que os homens superam significativamente os das mulheres. No que diz respeito ao estado civil, os estudantes casados superam significativamente os solteiros na adaptação ao estudo e no envolvimento acadêmico.

Em relação ao tempo de residência em Coimbra, onde os resultados demonstraram que apenas a dimensão solidão é estatisticamente significativa. Destacamos que os estudantes que residem em Coimbra à menos de 3 meses sentem mais solidão do que aqueles que estão à mais tempo.

Por último, a variável sociodemográfica (bolsa de estudos), revela diferenças significativas na adaptação social, adaptação pessoal-emocional e no projeto de carreira. Ressaltamos que apenas na adaptação social os estudantes sem bolsa demonstraram valores mais elevados. Nas demais escalas, os alunos com bolsa mostraram pontuações superiores.

Com o objetivo de validar a nossa segunda hipótese, ou seja, avaliar se existem correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões de adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento (acadêmico e extracurricular) e negativas com a solidão.

Considerando o segundo objetivo da nossa hipótese, os resultados demonstram o que as variáveis da dimensão adaptação ao Ensino Superior e do envolvimento estão correlacionadas entre si de forma positiva e estatisticamente significativa. Contudo, foi encontrada uma exceção em relação a dimensão da variável pessoal-emocional com a dimensão envolvimento em atividades extracurriculares. No que concerne a dimensão solidão, observou-se uma correlação negativa sendo estatisticamente significativa com todas as dimensões da adaptação ao Ensino Superior e o envolvimento, ressaltamos a exceção para a dimensão envolvimento em atividades extracurricular.

Os resultados apontados nas correlações validam a nossa segunda hipótese e convergem para o que a literatura científica sugere. Ou seja, existem inúmeros fatores (variáveis) que se correlacionam mutuamente e que influenciam

diretamente a adaptação dos jovens estudantes ao contexto universitário (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007).

Para validar nossa terceira e última hipótese, os resultados obtidos nas regressões hierárquicas demonstram, de um modo geral, que as variáveis do envolvimento (académico e extracurricular) e de solidão são melhores preditores das dimensões de adaptação (adaptação institucional, adaptação social, adaptação ao estudo, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao projeto de carreira) do que as variáveis sociodemográficas (idade e sexo).

Entre os resultados obtidos, destaca-se o forte valor preditivo positivo da dimensão do envolvimento académico e negativo da solidão na explicação da variação em todas as subescalas das dimensões da adaptação ao Ensino Superior. Observe-se que este resultado é convergente com outros estudos recenseados por nós, ou seja, que a solidão contribui negativamente na adaptação ao Ensino Superior enquanto que o envolvimento tem efeitos positivos na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, intelectual, pessoal e social dos estudantes (Astin, 1997)

De uma forma geral, os resultados obtidos dão suporte a necessidade da criação de projetos/programas/ações, bem como espaços de acolhimento e integração para os estudantes estrangeiros pelas instituições universitárias. Desta forma, estes alunos terão a oportunidade de se envolverem mais ativamente na academia e conseqüentemente de vivenciarem menos períodos de solidão. Salientamos uma vez mais a importância de programas de apoio ao estudante estrangeiro visto que estes quando chegam em Coimbra são confrontados com uma nova cultura, com novos espaços, um novo sistema social, novas regras e regulamentos, o que o fazem ter imensas dúvidas e preocupações. É neste período que o estudante estrangeiro precisará de mais apoio e atenção para assim, integrarem-se efetivamente em um novo sistema social. Na tentativa de corroborar com a adaptação académica e psicossocial dos estudantes estrangeiros à Universidade de Coimbra propomos algumas iniciativas que nos aparece relevante para o contexto académico e que passaremos a descrever a seguir.

Implicações futuras

Existe uma multiplicidade de desafios e de mudanças que os jovens estudantes terão de enfrentar na transição para o Ensino Superior. Aliado a isto, a missão e função formativa da Universidade de Coimbra na promoção do desenvolvimento psicossocial e intelectual dos estudantes de forma a garantir uma formação integral dos seus estudantes, acreditamos que seria de grande importância existirem propostas de iniciativas, estratégias e ou programas que pudessem contribuir para o envolvimento e adaptação dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra.

Sendo assim, propomos primeiramente que seja feita uma análise das necessidades dos estudantes estrangeiros com o objetivo de delinear uma melhor estratégia de intervenção. Isto poderá ser feito, por exemplo, nos primeiros dias de aula. Adicionalmente, poderia ser realizada uma feira ou um festival de acolhimento cultural especificamente para os alunos estrangeiros.

Neste evento, os estudantes receberiam todas as informações académicas necessárias para o início do período letivo, como por exemplo, detalhes sobre o funcionamento da Universidade de Coimbra, sobre o sistema de ensino, bem como dos serviços e programas oferecidos para os estudantes, entre outros. Poderiam ainda ser incluídas outras informações culturais, sobre a cidade, tipos de habitação, gastronomia, danças, costumes, tradições, etc.

Ou seja, promover um espaço onde os estudantes possam conhecer estudantes de outras culturas, assim como estudantes brasileiros que já estejam a residir em Coimbra à mais tempo, promovendo assim uma integração social, académica e intelectual, como preconiza Tinto (1993).

Outra intervenção possível e desejada, seria um acompanhamento pedagógico ao longo da sua frequência universitária. Isto poderia ser realizado através de programas de tutoria feita preferencialmente por estudantes brasileiros que estejam estudando em Coimbra a mais tempo. Esta seria uma boa opção para promover além da integração, a chance de acompanhar o estudante ao longo do seu percurso académico. Desta forma, seria possível detectar as suas necessidades e auxiliá-los para um melhor aproveitamento das oportunidades

educativas oferecidas pela Universidade de Coimbra, o que acarretaria consequentemente, um melhor rendimento académico destes alunos.

Diversos estudos têm corroborado com ideias de práticas educativas e intervenções com o objetivo de auxiliar os estudantes no ajustamento e integração académica. A indicação das práticas acima deve-se ao fato de considerar que estas contemplam de forma quase integral as necessidades que um estudante brasileiro possa sentir ao chegar em Coimbra. É importante destacar que estas ações não são oferecidas atualmente pela UC, e que na minha opinião, seriam muito mais eficazes do que as que estão sendo utilizadas nos dias de hoje.

Para finalizar, as universidades precisam estar cientes de que não basta garantir somente o desenvolvimento cognitivo/intelectual dos estudantes, é necessário também perspectivar o desenvolvimento destes de uma forma holística atendendo todas as dimensões, inclusive na parte social e pessoal.

Limitações

Como qualquer outra investigação, este estudo apresenta algumas limitações.

A metodologia adotada para este trabalho utiliza uma abordagem exclusivamente quantitativa, seria interessante aliar a este estudo uma abordagem qualitativa. Desta forma, seria possível aprofundar melhor a percepção dos estudantes com relação a adaptação ao Ensino Superior. Isto permitiria analisar mais profundamente quais são os problemas enfrentados por estes estudantes bem como as necessidades para uma melhor integração e adaptação destes ao contexto de Ensino Superior.

Outro fator limitador diz respeito a utilização de uma amostra relativamente pequena. A nossa amostra é constituída por duzentos e quinze (215) estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra, o que dificulta a generalização dos resultados e a representatividade dos participantes.

Em relação aos questionários no formato de autorrelato, estes podem ser respondidos sob a influência da subjetividade e da desejabilidade social, o que pode condicionar as interpretações dos resultados.

Outro ponto, foi o fato desta investigação ter tido um cariz transversal, entendemos que seria interessante futuramente fazer um estudo de natureza longitudinal, contribuindo assim, substancialmente para a interpretação dos dados apresentados.

Uma mais valia seria também incluir outros tipos de variáveis que não foram consideradas na nossa investigação, bem como de outros instrumentos que meçam diferentes variáveis pessoais (associadas ao estudante) e contextuais (associado as instituições de Ensino Superior).

Por último, destacamos o carácter inovador do nosso estudo. Como já mencionado anteriormente, existem diversos estudos sobre a transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior, contudo, estes estudos não contemplam os estudantes estrangeiros. No caso mais específico ainda, o de estudantes brasileiros em Portugal, não foi encontrado nenhum estudo. Diante disso, nos deparamos com a dificuldade de comparar os nossos resultados com outros estudos empíricos.

Para finalizar, salientamos que as nossas conclusões não são generalizáveis e muito menos definitivas. Contudo, esperamos que a nossa investigação, possa trazer um contributo empírico importante para a realização de investigações futuras sobre a adaptação dos estudantes brasileiros ao Ensino Superior em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.
- Almeida, L., & Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do primeiro ano. *Análise Psicológica*, 2(XIX), 205-217.
- Almeida, L., & Soares, A. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & J. Polydoro (Orgs), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L., Fernandes, E., Soares, A., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.
- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181- 207.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIV, 2, 189-208.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior: Construção e validação do Questionário de Vivências Académicas. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), *Série Relatórios de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação em Psicologia*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L., Soares, A., Vasconcelos, R., Capela, J., Vasconcelos, J., Corais, J., & Fernandes, Á. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. *Transição para o Ensino Superior*, 167-187.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES):

Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII, 1, 131-145.

Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Astin, A. (1977). *Four Critical Years. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*.

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.

Astin, A. (1985). Involvement the cornerstone of excellence. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 17(4), 35-39.

Astin, A. (1993a). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34, 36-46.

Astin, A. (1993b). *What matters in college?: Four critical years revisited*, 1. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of college student development*, 37(2), 123-34.

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

Astin, A. (1999). *Student involvement: A developmental theory for higher education*.

Baker, R., & Schultz, K. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.

Baker, R., & Siryk, K. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.

Baker, R., McNeil, O., & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.

Bell, K., Allen, J., Hauser, S., & O'Connor, T. (1996). Family factors and young adult transitions: Educational attainment and occupational prestige. In Brooks-Gunn, & Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence interpersonal domains and context* (pp. 345-366). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Cabrera, A., Nora, A., & Castaneda, M. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.

Camões, L. (1598/1994). *Rimas*. Coimbra: Almedina. (obs: Data de edição do soneto citado).

- Carini, R. & Kuh, G. (2003). Tomorrow's teachers: Do they engage in the "right things" during college? *Phi Delta Kappan*, 84(5), 391-398.
- Cass, V. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of sex research*, 20(2), 143-167.
- Cassidy, J., & Berlin, L. (1999). Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. In J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*, (pp. 34-55). New York: Cambridge University Press.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2^a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cornelius, A. (1995). The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. *Journal of College Student Development*, 6(36), 560-573.
- Costa, A. (2013). *Adaptação e bem-estar subjetivo no contexto universitário*. (dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Creamer, D. (1990). *College student development: Theory and practice for the 1990's*. Amer College Personnel.
- Cross Jr, W. (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Temple University Press.
- Cutrona, C. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Perplau e D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*, 36, (pp. 291-309). New York: Wiley-Interscience.
- D'Augelli, A. (1991). Gay men in college: Identity processes and adaptations. *Journal of College Student Development*.
- D'Augelli, A. (1994). Identity development and sexual orientation: Toward a model of lesbian, gay, and bisexual development.
- Dean, L. (1962). Aging and the decline of affect. *Gerontology*, 17, 440-446.
- Dinis, A. (2013). *Adaptação académica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do Ensino Superior: um estudo nas residências universitárias*. (dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Diniz, A. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Universidade do Minho.

- Dubrey, R., & Terrill, L. (1976). The loneliness of the dying person: an exploratory study. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 6(4), 357-371.
- Dufton, B., & Perlman, D. (1986). Loneliness and religiosity: In the world but not of it. *Journal of psychology and theology*, 14(2), 135-145.
- Eddy, P. (1961). Loneliness: A discrepancy within the phenomenological self. (dissertação de doutorado). Adelphi College.
- Entwisle, D. (1990). Schools and the adolescent. In S. S. Feldmen e G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescente* (pp. 197-224). Cambridge, M. A.: Havard University Press.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. Psychological issues.
- Erikson, E. (1968). Identity. Norton.
- Erikson, E. (1982). The life cycle completed. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. (1990). Youth and the life cycle. In Muuss, R. (Ed.). *Adolescent behavior and society* (pp. 187-194). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Evans, N., Forney, D., & Guido-DiBrito, F. (1998). Student development in college: Theory, research, and practice (p. 348). São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Evans, R. (1983). Loneliness, depression, and social activity after determination of legal blindness. *Psychological reports*, 52(2), 603-608.
- Feldman, K., & Newcomb, T. (1969). The impact of college on students. Transaction Publishers.
- Fernandes, H., & Neto, F. (2009). Adaptação portuguesa da escala de solidão social e emocional (SELSA-S). *Psicologia Educação cultura*, 7-31.
- Fernandes, V. (2011). Adaptação académica e autoeficácia em estudantes universitários do 1º Ciclo de Estudos. (dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no Ensino Superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 177-197.
- Ferreira, I. (2003). Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior: Factores familiares e sociodemográficos. (dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Ferreira, I. (2003). Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior: factores familiares e sociodemográficos. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ferreira, J. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J., & Ferreira, A. (2001a). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Ferreira, J., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406
- Ferreira, J., Almeida, L., & Soares, A. (2001b). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 1(6), 1-10.
- Ferreira, J., Medeiros, M., & Pinheiro, M. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31(1), 2.
- Ferro, M. (2010). Teoria crítica e aconselhamento: para uma intervenção multicultural com os estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra (tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Freitas, H., Raposo, N., & Almeida, L. (2007). Adaptação do estudante ao Ensino Superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(1), 179.
- Fromm- Reichmann, F. (1959). Loneliness. *Psychiatry*, 22, 1-15.
- Gennep, A. (1960). The Rites of Passage. *Frontiers of Anthropology*, 315-19.
- Gilligan, C., & Rocha, N. (1997). Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher.
- Gonçalves, Ó., & Cruz, J. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- Gonçalves, S. (2012). Impacto do Ensino Superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos. *Educação*, 35(3), 434-443. Porto Alegre.
- Gordan, V. (1995). The undecided college student: An academic and career advising challenge. (2ª ed.). Springfield: Charles Thomas Publisher.

- Grácio, R. (1986). A educação, dez anos depois-que transformações, que rupturas, que continuidades. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18, 19-20.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Developmental*, 56, 415-428.
- Gubrium, J. (1974). Marital desolation and the evaluation of everyday life in old age. *Journal of Marriage and the Family*, 36, 107-113.
- Gutek, B., Nakamura, C., Gahart, M., Handschumacher, I., & Russell, D. (1980). Sexuality and the workplace. *Basic and Applied Social Psychology*, 1(3), 255-265.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp.103-133). Petrópolis: Vozes.
- Heath, D. (1965). *Explorations of maturity: Studies of mature and immature college men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Helms, J. (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. Greenwood Press.
- Howell, D. (1987). *Statistical methods of psychology* (2ª ed.). Boston: PWS-Kent.
- Igue, É., Bariani, I., & Milanesi, P. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *PsicoUSF*, 13(2), 155-164.
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125.
- Jones, W., Cavert, C., Snider, R., & Bruce, T. (1985). Relational stress: An analysis of situations and events associated with loneliness. In S. Duck e D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships* (pp. 221-242). London: Sage Publications.
- Jones, W., Sansone, C., & Helm, B. (1983). Loneliness and interpersonal judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 437-441.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. Jossey-Bass.
- Klein, M. (1963). Sobre o sentimento de solidão. In: *Obras Completas de Melanie Klein*. Vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

- Komives, S., Delworth, U., & Woodard, D. (1996). *Student services: A handbook for the profession*. São Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington DC.: Association of American Colleges and Universities.
- Lacy, W. (1978). Interpersonal relationships as mediators of structural effects: College student socialization in a traditional and a experimental university environment. *Sociology of Education*, 51, 201-211.
- Larson, R. (1999). The uses of loneliness. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 244-262). New York: Cambridge University Press.
- Levitz-Jones, E., & Orlofsky, J. (1985). Separation-individuation and intimacy capacity in college women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 156.
- Lopata, H. (1969). Loneliness: Forms and components. *Social Problems*, 17(2), 248-262.
- Luanaigh, C., & Lawlor, B. (2008). Loneliness and the health of older people. *International journal of geriatric psychiatry*, 23(12), 1213-1221.
- Machado, C. & Almeida, L. (2001). 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*. Porto: Porto Editora.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- Marini, J., & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 102-126.
- Moore, J. (sd). Loneliness: Self-discrepancy and sociological variables. *Canadian Counsellor*, 19, 133-135.
- Moustakas, C. (1961). *Loneliness*, (15). Prentice Hall.
- Moustakas, C. (1972). *Loneliness and love*. Prentice Hall.
- Neto, F. (1992). *Solidão, embaraço e amor*. Porto: Centro de Psicologia Social.
- Nico, J. (2000). O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.). *Transição para o Ensino Superior* (pp. 161-166). Braga, Portugal: Reitoria da Universidade do Minho.

- NOEP (1996). *Aspirações e projetos pessoais: Condições de vida e de estudo dos alunos do Ensino Superior de Coimbra*. Coimbra: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1991). *As ciências da educação e os processos de mudança*. *Pedagogia, ciência da educação*, 2, 71-106.
- Pace, C. (1979). *Measuring outcomes of college: Fifty years of findings and recommendations for the future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pachane, G. (2003). *A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno*. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.155-186). Taubaté: Cabral.
- Paiva, G. (2007). *Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea*. *Psico*, 38(1), 77-84. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewArticle/1926>
- Paloutzian, R., & Ellison, C. (1978). *Loneliness and Spiritual Well-Being as Functions of Living Environment and Professional Status in Adult Women*.
- Parkhurst, J., & Hopmeyer, A. (1999). *Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model*. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 56-79). New York: Cambridge University Press.
- Pascarella, E. (1980). *Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes*. *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1170295>
- Pascarella, E. (1985). *College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis*. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 1(1), 1-61. New York: Agathon.
- Pascarella, E. (1991). *The impact of college on students: The nature of evidence*. *The Review of Higher Education*, 14(4), 453-466.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Peplau, L., & Perlman, D. (1982). *Perspectives on loneliness*. In L. A. Peplau, & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). Wiley New York.

- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., & Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise psicológica*, 24(1), 51-59.
- Perlman, D., & Landolt, M. (1999). IO Examination of Loneliness in Children-Adolescents and in Adults: Two Solitudes or Unified Enterprise? Loneliness in childhood and adolescence (pp. 325-347). New York: Cambridge University Press.
- Perlman, D., & Peplau, L. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck, e R. Gilmour (Eds.). *Personal relationships 3: Personal Relationships in disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological bulletin*, 108(3), 499.
- Pinheiro, M. (1994). O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. (2003). Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior (dissertação de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em <http://www.fpce.uc.pt/pessoais/pinheiro/trabalhos/001%20INDICE%20ROS%204.pdf>.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (1995). Inventário de desenvolvimento da autonomia. Provas psicológicas em Portugal, 1.
- Pinheiro, M., & Ferreira, J. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação da versão portuguesa do social support questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315–333.
- Pires, H., Almeida, L., & Ferreira, J. (2000). Adaptação do questionário de vivências académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 119-127). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho, 2000.
- Polydoro, S. (2000). O trancamento de matrícula na trajectória académica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição (dissertação de doutoramento). UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>.
- Polydoro, S., & Primi, R. (2003-2004). Integração ao Ensino Superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento académico. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp.41-66). Taubaté: Cabral.

- Polydoro, S., Primi, R., Serpa, M., Zaroni, M., & Pombal, K. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao Ensino Superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- Polydoro, S., Santos, A., Vendramini, C., Sbardelini, E., Serpa, M., & Natário, E. (2005). Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no Ensino Superior. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp.179 – 199). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rabello, E., & Passos, J. (2009). Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento.
- Reichmann, F. (1959). Loneliness. *Psychiatry*, 22(1), 1-15.
- Riesman, D., Denney, R., & Glazer, N. (1961). *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*. New Foreword Yale: University Press.
- Rogers, C. (1973). *The lonely person and his experiences in an encounter group*. New York: Harper & Row.
- Rook, K., & Peplau, L. (1982). Perspectives on helping the lonely In L. A. Peplau, & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory research and therapy* (pp. 351-378). New York: Wiley-Interscience.
- Rubenstein, C., & Shaver, P. (1982). *In search of intimacy*, 91. New York: Delacorte.
- Russel, D., Peplau, L., & Cutrona, C. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, D., Peplau, L., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of personality assessment*, 42(3), 290-294.
- Sanford, N. (1962). *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning*. New York: Atherton Press.
- Sanford, N. (1966). *Self Society*. Atherton Press.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano (dissertação de doutoramento)*. Universidade do Minho, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>.
- Sarbin, T., & Scheibe, K. (1983). *Studies in social identity*. New York: Praeger.
- Savikko, N., Routasalo, P., Tilvis, R., Strandberg, T., & Pitkälä, K. (2005). Predictors and subjective causes of loneliness in an aged population. *Archives of gerontology and geriatrics*, 41(3), 223-233.

- Schlossberg, N. (1989). *Overwhelmed: Coping with life's ups and downs*. Massachusetts: Lexington Books.
- Schlossberg, N., Waters, E., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2^a ed.). NY: Springer Publishing Company.
- Schuh, J. (1994). Review of education and identity (2^a ed.). *Journal of College Student Development*, 35, 310-312.
- Schultheiss, D., & Blustein, D. (1994). Role adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 248-255.
- Scwitzer, A., Ancis, J., & Griffin, O. (1998). Validating a proposed model of african-american students' social adjustment. *Journal of The Firts-Year Experience*, 11(1), 77-102.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões.
- Sermat, V. (1980). Some situational and personality correlates of loneliness. In J. Hartog, J. Audey, e Y. Chen (Eds.). *The anatomy of loneliness* (pp. 305-318). New York: International Universities Press.
- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Aspects of a life transition: Network changes, social skills and loneliness. In S. Duck e D. Perlman (Eds.). *Understanding persoanl relationships*, (93-219). London: Sage.
- Silva, S. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. (dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, S. (2011). Adaptabilidade e orientação ao longo da vida. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. de Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, & S. M. Ferreira (Orgs). *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 61-75). Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra University Press.
- Silva, S. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do Ensino Superior* (dissertação de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, S. (2015). Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de Ensino Superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (8), 97-116.

- Silva, S., & Neves, C. (2016). Práticas educativas “envolventes”: análise das percepções de estudantes de uma unidade orgânica do Instituto Politécnico de Coimbra. In Gonçalves, S., Fonseca, P., & Malça, C (Ed.), *Inovação no Ensino Superior*, 2, (pp. 17-43). Coimbra.
- Silva, S., Ferreira, J., & Ferreira, A. (2013). Envolvimento e desenvolvimento do estudante no Ensino Superior. In B. D. da Silva; L. S. Almeida; A. B. Lozano; M. P. Uzquiano; A. Franco; R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 6880-6891). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, S., Ferreira, J., & Ferreira, A. (2014). Vivências no Ensino Superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista E-Psi-Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 5-27.
- Sisenwein, R. (1964). *Loneliness and the individual as viewed by himself and others* (dissertação de doutoramento). Columbia University.
- Slater, P. (1976). *The Pursuit of Loneliness*, rev. ed. Boston: Beacon Press.
- Soares, A. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens e adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários* (dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. (dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, Holanda, 1, 64-85.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: towards an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62.
- Sprinthall, N., & Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., Collins, A. (2008). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tavares, J., & Santiago, R. (Orgs.) (2000). *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.

- Teixeira, M., Castro, G., & Piccolo, L. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Ting, S-M., & Robinson, T. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for caucasian and african american students. *Journal of College Student Development*, 39(6), 599-610.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: what is next? *Journal of college student retention*, 8(1), 1-19.
- Tomás, R., Ferreira, J., Araújo, A., & Almeida, L. (2015). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(1), 87-107.
- Upcraft, M., & Gardner, J. (1989). *The freshman year experience – impact of college students* (pp. 53-62). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ussel, J. (2001). *La soledad en las personas mayores. Influencias personales, familiares y sociales. Análisis cualitativo*. Madrid: IMSERSO.
- Veríssimo R. (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9133/2/1761.pdf>
- Vieira, M. (1995). Transformação recente no campo do Ensino Superior. *Análise Social*, XXX, 131, 132.
- Von Witzleden, H. (1958). On loneliness. *Psychiatry*, 215, 37-43.
- Weidman, J. (1984). Impacts of campus experiences and parental socialization on undergraduates career choices. *Research in Higher Education*, 50, 445-476.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, Mass: Mit. Press.
- White, D. (1986). *An assessment and validation of Chickering's seven vectors of student development (doctoral dissertation)*. University of Iowa. Iowa. E.U.A.

White, D., & Hood, A. (1989). An Assessment of the Validity of Chickering's Theory of Student Development. *Journal of College Student Development*, 30(4), 354-61.

White, R. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological issues*.

Wintre, M., & Sugar, L. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214.

ANEXOS

Anexo I- Declaração de consentimento informado

Anexo II- Carta de apresentação do projeto e de convite para a colaboração dos estudantes na pesquisa

Anexo III- Questionário sociodemográfico

Anexo IV- Questionário de adaptação ao Ensino Superior (QAES)

Anexo V- Questionário do envolvimento (QE)

Anexo VI- Questionário escala da solidão da UCLA (ES)

Anexo I

Declaração de Consentimento informado

Eu, _____ declaro que tomei conhecimento da investigação “Envolvimento e adaptação académica e psicossocial dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra” e que compreendi as explicações que me foram fornecidas acerca deste estudo.

Tive também conhecimento que a minha participação é voluntária, que os meus dados serão tratados de acordo com o princípio da confidencialidade e que posso desistir a qualquer altura, sem qualquer prejuízo pessoal.

Coimbra, ___ de _____ de _____

Assinatura do participante

Anexo II



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Projeto de Investigação

Envolvimento e adaptação académica e psicossocial dos estudantes Brasileiros na Universidade de Coimbra

O presente estudo insere-se no Projeto de Investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (especialidade de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tem como objetivo principal compreender o papel do envolvimento na adaptação académica e psicossocial dos estudantes Brasileiros na Universidade de Coimbra.

Deste modo, pede-se a sua colaboração na concretização deste projeto, respondendo aos questionários em anexo. Os seus dados serão confidenciais, sendo que as suas respostas serão única e exclusivamente utilizadas para tratamento estatístico.

Caso deseje receber informação adicional sobre a presente investigação deixe, por favor o seu endereço de e-mail:

Muito Obrigado pela colaboração!

Anexo III

Questionário Sociodemográfico

1. Sexo
 - Feminino
 - Masculino

2. Idade _____ anos.

3. Estado Civil
 - Solteiro (a)
 - Casado (a)
 - Divorciado (a)
 - Desquitado (a)
 - Separado (a)
 - Viúvo (a)
 - Contrato de União Estável/de facto

4. Se é Casado(a) ou vive em União Estável/Facto, o seu cônjuge/companheiro(a) vive consigo em Portugal?
 - Sim
 - Não

5. Tem filhos? Caso não tenha filhos poderá saltar para a questão de número 7.
 - Sim
 - Não

6. Quantos filhos você tem? _____

7. Em que Estado reside no Brasil? _____

8. Que nacionalidade(s) você possui?
 - Só Brasileira
 - Brasileira e Portuguesa
 - Brasileira e outra da União Européia
 - Brasileira e outra não Européia

9. Em qual classe social brasileira você acha que melhor se enquadraria a sua família no Brasil? (Classificação tendo como base o “Critério de Classificação Econômica Brasil”)
 - A (Renda Média Domiciliar de pelo menos R\$ 20.272,76)

- B1 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 8.695,88 e R\$ 20.272,76)
- B2 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 4.427,36 e R\$ 8.695,88)
- C1 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 2.409,01 e R\$ 4.427,36)
- C2 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 1.446,24 e R\$ 2.409,01)
- DE (Renda Média Domiciliar inferior a R\$ 1.446,24)

10. Há quanto tempo chegou a Portugal para estudar?

- Há menos de 3 meses
- Entre 3 a 6 meses
- Entre 6 meses a 1 ano
- Há mais de 1 ano

11. No apartamento/casa onde você vive atualmente, você mora...

- Sozinho/a (ou com o companheiro/ cônjuge) em casa alugada
- Sozinho/a (ou com o companheiro/ cônjuge) em casa própria
- Vivo em casa de familiares/amigos
- Partilho a casa/ apartamento alugado com uma pessoa
- Partilho a casa/ apartamento alugado com mais de uma pessoa
- Alugo um quarto, só para mim, numa residência particular
- Partilho um quarto alugado, com uma pessoa, numa residência particular
- Partilho um quarto alugado, com mais de uma pessoa, numa residência particular
- Alugo um quarto, só para mim, numa residência universitária
- Partilho um quarto alugado, com uma pessoa, numa residência universitária
- Partilho um quarto alugado, com mais de uma pessoa, numa residência universitária
- Outro: _____

12. Qual o curso que você faz no Brasil? _____

13. Para qual Grau de ensino você veio?

- Intercâmbio na Graduação
- Graduação-Plena
- Mestrado-Sanduíche
- Mestrado-Pleno
- Doutorado-Sanduíche
- Doutorado-Pleno
- Outro: _____

14. Para qual Faculdade da Universidade de Coimbra você veio estudar?

15. Qual o nome do curso para o qual você veio?

16. Para além das cadeiras cursadas, você faz algum curso extracurricular?

() Sim Qual? _____

() Não

17. Possui alguma bolsa de estudos?

() Sim

() Não

18. Se possui uma Bolsa de Estudos, esta bolsa é financiada por uma Instituição...

() Brasileira

() Portuguesa

() Outro: _____

19. Você está exercendo alguma atividade remunerada em Portugal?

() Sim

() Não

20. Você tem pretensão de exercer alguma atividade remunerada em Portugal?

() Sim

() Não

Anexo IV

QAES - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Alexandra M. Araújo, Acácia Angeli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2015

Instruções:

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, seleccionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*).

Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo tirar boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5

15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5

37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

Anexo V

Questionário do Envolvimento (QE)

Sofia Rosas Silva, Joaquim Armando Ferreira & António Ferreira

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despendar demasiado tempo nas suas respostas.

Instruções: De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.	Nunca se verifica	Poucas vezes se verifica	Algumas vezes verifica-se e outras não	Verifica-se bastantes vezes	Verifica-se sempre
1. Costumo fazer todas as leituras recomendadas pelos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Participo nas ações de voluntariado promovidas dentro da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Dedico muito tempo a realizar/ fazer os trabalhos académicos que me são dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estou envolvido(a) na associação de estudantes ou noutros grupos estudantis (por ex. tunas, clubes, tertúlias, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tenho trabalhos académicos que exigem da minha parte pesquisa e análise de informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Participo nas iniciativas educativas promovidas pelos estudantes (conferências, workshops, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Procuro fazer trabalhos de qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Estou envolvido(a) na organização de iniciativas promovidas por estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Costumo fazer pesquisas para trabalhos académicos nas bases de dados da biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Estou interessado em representar os estudantes desta instituição nos órgãos colegiais (pedagógico, assembleia de representantes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Preparo-me para as aulas lendo os textos ou pesquisando sobre os conteúdos que vão ser abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Participo em atividades culturais (cinema, teatro, exposições)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Costumo preparar apresentações de trabalhos para a aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Faço atividade física com outros estudantes/ colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Passo muito tempo a estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Participo nas atividades ligadas às tradições acadêmicas (praxe, festas acadêmicas, jantares de curso)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Costumo tirar notas e apontamentos nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Participo em atividades extracurriculares oferecidas pela instituição que frequento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Fora da sala de aula, tenho de fazer trabalhos acadêmicos em grupo com os meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Dedico muito tempo a preparar-me para os exames e testes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo VI

ES

Indique quantas vezes se sente da forma que é descrita em cada uma das seguintes afirmações. Coloque um círculo à volta de um número para cada uma delas, de acordo com a seguinte distribuição:

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Algumas vezes
- 4 – Muitas vezes

- 1 – Sinto-me em sintonia com as pessoas que estão à minha volta.....1 2 3 4
- 2 – Sinto falta de camaradagem..... 1 2 3 4
- 3 – Não há ninguém a quem possa recorrer 1 2 3 4
- 4 – Sinto que faço parte de um grupo de amigos 1 2 3 4
- 5 – Tenho muito em comum com as pessoas que me rodeiam..... 1 2 3 4
- 6 – Já não sinto mais intimidade com ninguém 1 2 3 4
- 7 – Os meus interesses e ideias não são partilhados por aqueles
que me rodeiam 1 2 3 4
- 8 – Sou uma pessoa voltada para fora 1 2 3 4
- 9 – Há pessoas a quem me sinto chegado 1 2 3 4
- 10 – Sinto-me excluído 1 2 3 4
- 11 – Ninguém me conhece realmente bem 1 2 3 4
- 12 – Sinto-me isolado dos outros 1 2 3 4

- 13 – Consigo encontrar camaradagem quando quero 1 2 3 4
- 14 – Há pessoas que me compreendem realmente 1 2 3 4
- 15 – Sou infeliz por ser tão retraído 1 2 3 4
- 16 – As pessoas estão à minha volta mas não estão comigo 1 2 3 4
- 17 – Há pessoas com quem consigo falar 1 2 3 4
- 18 – Há pessoas a quem posso recorrer..... 1 2 3 4

Muito obrigada pela colaboração!