

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E PSICOSSOCIAL E BEM-ESTAR
SUBJETIVO
DOS ESTUDANTES BRASILEIROS NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ficha Técnica:

Tipo de Trabalho	Dissertação de Mestrado
Título	Adaptação Académica e Psicossocial e Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes Brasileiros na Universidade de Coimbra
Autora	Larissa Martins Lunard
Orientador	Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira
Identificação do Curso	Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento
Área Científica	Psicologia
Data	Setembro, 2016



“Um dia, quando olhares para trás, verás que os dias mais belos foram aqueles em que lutaste”.

Sigmund Freud

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira por toda dedicação, empenho, compreensão e partilha do seu saber, mas principalmente, por acreditar na realização desse trabalho.

À Evelise Groppi Franco pela ajuda com a pesquisa, companheirismo e amizade.

A todos os amigos que fiz durante esse período, que contribuíram para que essa jornada se tornasse inesquecível e que levarei comigo para sempre.

A todos que responderam o questionário e que contribuíram com a realização desse trabalho.

À minha família que me deu a oportunidade de atravessar o oceano e navegar por outros mares, sem deixar de me oferecer um porto-seguro.

À Universidade de Coimbra, por ter me acolhido como estudante.

A todos os professores que tive e que me possibilitaram aprender.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	v
ÍNDICE.....	i
ÍNDICE DE TABELAS	iii
SIGLAS.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
CAPÍTULO I	ADAPTAÇÃO DO ESTUDANTE AO
ENSINO SUPERIOR.....	9
1.1. Introdução.....	11
1.2. Adaptação dos estudantes estrangeiros ao ensino superior.....	13
1.3. Aspectos Cognitivos	15
1.3.1. A Teoria de Willian Perry	17
1.3.2. A Teoria de King e Kitchener	19
1.4. Modelos psicossociais	24
1.4.1. A Teoria de Erick Erickson.....	25
1.4.1. A Teoria de Chickering sobre o Desenvolvimento Psicossocial dos Vetores.....	27
1.5. Modelos contextuais/Teorias de impacto	33
1.5.1. A Teoria de Astin.....	34
1.5.2. A Teoria de Tinto.....	36
1.5.3. A Teoria de Bean.....	38
1.6. Conclusão.....	39
CAPÍTULO II	BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS
ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR.....	41
2.1. Introdução	43
2.1.1. Avaliação do bem-estar subjetivo	46
2.1.2. Componentes do Bem-Estar Subjetivo.....	47
2.2. Variáveis Sociodemográficas	50
2.3. Variáveis Psicológicas	55
2.4. Teorias do Bem-Estar Subjetivo.....	55
2.5. Objetivos e Metas Pessoais	57

2.6.	Influência da Cultura.....	59
2.7.	Conclusão.....	59
	PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....	61
	CAPÍTULO III	
		METODOLOGIA..... 63
3.1.	Delimitação do estudo, objetivos e hipóteses de investigação	65
3.2.	Amostra.....	66
3.3.	Instrumentos.....	69
3.4.	Procedimentos.....	72
	CAPÍTULO IV	
		APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E
	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
4.1.	Resultados	75
4.1.1.	Análise Descritiva	75
4.1.2.	Análises Diferenciais.....	76
4.1.3.	Análises Correlacionais	78
4.1.4.	Análises Preditivas	80
4.2.	Discussão dos Resultados	85
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
	ANEXOS	107

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição dos alunos em função do sexo.....	66
Tabela 2 - Distribuição dos alunos segundo a idade.....	66
Tabela 3 - Distribuição dos alunos segundo o estado civil.....	67
Tabela 4 - Distribuição dos alunos segundo o tempo de estudo.....	67
Tabela 5 - Distribuição dos alunos segundo o grau acadêmico.....	68
Tabela 6 - Distribuição dos alunos segundo a faculdade onde estudam.....	68
Tabela 7 - Distribuição dos alunos segundo o curso extracurriculares cursados.....	69
Tabela 8 - Distribuição dos alunos segundo a bolsa de estudo.....	69
Tabela 9 - Análise descritiva da adaptação do estudante ao Ensino Superior (QAES).....	75
Tabela 10 - Análise descritiva da Satisfação com a Vida (SWLS) e Bem-Estar Subjetivo (PANAS).....	75
Tabela 11 - Níveis de adaptação do estudante ao Ensino Superior, Satisfação com a Vida e Bem - Estar Subjetivo em função do sexo.....	76
Tabela 12 - Níveis de adaptação do estudante ao Ensino Superior, Satisfação com a vida e Bem-Estar Subjetivo em função do tempo de estudo.....	77
Tabela 13 - Níveis de adaptação do estudante ao ensino superior, Satisfação com a Vida e Bem-Estar Subjetivo em função da bolsa de estudo.....	78
Tabela 14 - Correlações entre as variáveis adaptação à instituição, adaptação social, adaptação escolar, adaptação pessoal e emocional, adaptação ao projeto de carreira, satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo.....	79
Tabela 15 - Sumário do modelo de regressão para a predição da satisfação com a vida.....	80
Tabela 16 - Regressão múltipla para a predição da satisfação com a vida.....	81
Tabela 17 - Sumário do modelo de regressão para a predição do afeto positivo.....	82
Tabela 18 - Regressão linear múltipla para a predição do afeto positivo.....	83
Tabela 19 - Sumário do modelo de regressão para a predição do afeto negativo.....	84
Tabela 20 - Regressão linear múltipla para a predição do afeto negativo.....	84

SIGLAS

BES - Bem-Estar Subjetivo

PANAS - *Positive and Negative Affect Schedule*

SWLS - *Satisfaction With Life Scale*

QAES - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

RESUMO

Ao entrar no Ensino Superior o estudante é confrontado a superar uma série de obstáculos de natureza desenvolvimental, social, acadêmica e pessoal. A adaptação ao Ensino Superior, se estruturada de forma saudável, deve direcionar o estudante para um estabelecimento de sentimento de bem-estar. O presente estudo tem como objetivo explorar, analisar e avaliar os diversos níveis onde permeia a caracterização da adaptação ao Ensino Superior que conduzem ao sentimento de bem-estar elevado. A amostra do nosso estudo compreende 194 estudantes brasileiros ingressados na Universidade de Coimbra. Em razão do objetivo de pesquisa foi aplicado um questionário sociodemográfico e um questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) a fim de avaliar a adaptação do estudante na universidade e, para avaliar o bem-estar subjetivo, foi aplicado a escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS) e a escala de Satisfação com a Vida (SLWS). Os resultados obtidos sugerem que as variáveis de adaptação acadêmica estudadas são boas preditoras do bem-estar subjetivo dos estudantes.

Palavras-chave: Adaptação, bem-estar subjetivo, ensino superior.

ABSTRACT

Entering the higher education, a student is confronted to overcome a number of developmental, social, academic and personal obstacles. The adaptation to higher education which is structured in a healthy way, should direct the student to an establishment of the sense of contentment. This study aims to explore, analyze and evaluate the various levels which permeate the characterization of the adaptation to higher education which lead to the elevated feeling of contentment. The sample of our study comprises 194 Brazilian students who just entered the University of Coimbra. For the objective of the research, a socio-demographic questionnaire and a questionnaire of the Adaptation to Higher Education (QAES) were applied in order to evaluate the adaptation of the university student, and to assess the subjective contentment, the Positive Affect and Negative Affect Scale (PANAS) and the Satisfaction with Life Scale (SLWS) were employed. The results suggest that the studied variables of the academic adaptation are good predictors of the subjective contentment of the students.

Key words: Adaptation, subjective contentment, higher education.

INTRODUÇÃO

Um assunto bastante discutido nas últimas décadas trata-se da entrada do jovem estudante no ensino superior. Essa passagem é sempre acompanhada de novos desafios e de novas experiências, assim como a assimilação de um conjunto de novas funções e tarefas a nível pessoal e social que fazem parte do desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

O presente trabalho aborda a adaptação acadêmica do jovem no ensino superior, a partir de uma perspectiva desenvolvimentista que leva em consideração a influência dos contextos da vida no desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos jovens durante esse período. O processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior é considerado como multidimensional justamente porque exige dos indivíduos o desenvolvimento de diversas competências adaptativas.

O desenvolvimento é considerado um processo contínuo, porque ocorre sempre ao longo da vida, sem se consolidar por completo. Dessa forma, os processos de adaptação e aprendizagem não ocorrem sozinhos eles são produtos de interações dinâmicas entre os indivíduos e os contextos que interagem entre si de forma contínua. A abrangência da educação universitária vai além do domínio cognitivo e para analisar a forma como os estudantes se adaptam no ensino superior é necessário considerar não apenas fatores pessoais e contextuais (que são estabelecidos desde a infância), mas também variáveis acadêmicas e não acadêmicas na análise desse processo (Soares, Almeida, Dinis, & Guisande, 2006).

É importante lembrar que o desenvolvimento dos estudantes se processa de forma globalizada, como um conjunto, assim como as fontes desse desenvolvimento são inúmeras. Não sendo possível dessa maneira separar a aprendizagem do desenvolvimento. O desempenho acadêmico caminha a partir de uma diversidade de fatores que ocorrem quer dentro, quer fora da sala de aula. Conclui-se, assim que, o processo de adaptação e ajustamento do estudante à realidade da universidade também não pode ser desligado dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. E isso só atribui mais sentido e significado aos resultados obtidos na tentativa de não negligenciar o contexto e as respostas obtidas pelos estudantes em seu percurso escolar (Soares, 2003).

O próprio contexto em que os jovens se encontram ao entrar no ensino superior é bastante enriquecedor, da mesma forma que o período da vida em que eles estão é considerado bastante produtivo. Suas relações se aprofundam e eles são obrigados a tomar decisões e a adquirir maior sentido de responsabilidade. Trata-se, portanto, de um contexto no qual o jovem é influenciado pelo ambiente e, simultaneamente, a forma como que ele lidará com essa mudança terá influência em sua vida futura. O ingresso na educação superior é um contexto estimulante para o crescimento do jovem que está num período de transição da adolescência para a vida adulta (Ferreira & Ferreira, 2001). E, se por um lado, pode ser vista pelo estudante como uma etapa positiva e desafiadora, que lhe fornece a oportunidade de vivenciar novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial (Tavares, 2014); por outro, trata-se de um período potencialmente estressante para os jovens, face aos novos desafios que têm de enfrentar para superar e se adaptar ao novo contexto acadêmico.

Os jovens estudantes, ou adultos emergentes estão rodeados por um conjunto de relações interpessoais, como a família, os amigos, colegas e companheiros afetivos. Todo esse suporte de relação é considerado uma estrutura firme para que a adaptação à nova realidade acadêmica seja considerada ‘bem-sucedida’, como também é uma ponte fundamental para resolução de problemas que advirão dos novos desafios dessa nova realidade a ser enfrentada.

Primeiramente, para entrar no ensino superior, o jovem passa por um processo de seleção muito competitivo, além de ser obrigado a confrontar um sistema extremamente burocrático de candidatura (Preto, 2003). É possível considerar que o sucesso na adaptação acadêmica está diretamente relacionado com diversos recursos psicológicos que os indivíduos têm à disposição, citado também como habilidades de *coping*. Muito embora o ambiente seja um fator importante para a adaptação, no ambiente universitário o envolvimento do estudante com a sua própria formação depende muito mais dele mesmo das características ambientais, haja vista que, a universidade é bem menos estruturada que a escola. O jovem que ingressa no ensino superior se depara com inúmeros desafios, pois ele entra num mundo novo onde tudo passa a ser mais flexível, tanto os horários, como as atividades não são tão rigorosas e apoiadas num manual rígido como no ensino médio. Assim, a responsabilidade pelo aprendizado que anteriormente

era correspondida à escola, passa a ser responsabilidade do jovem estudante (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira 2008).

Pode-se dizer que o jovem estudante abandona um mundo onde era apenas obrigado a cumprir com seus deveres, para entrar num outro local cria suas obrigações e deveres. É esperado do jovem que ele adquira autonomia na definição de metas e na administração do tempo (Teixeira *et al.*, 2008). Enquanto alguns jovens lidam com essa liberdade de forma positiva outros se sentem inseguros e ansiosos (Almeida & Cruz, 2010). De fato, ao longo deste período, os estudantes confrontam um conjunto de mudanças e de novos desafios de natureza pessoal, desenvolvimental, social, acadêmica e institucional (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000), que vão exigir mudanças tanto a nível do padrão de comportamento, como a nível dos papéis sociais, das rotinas diárias e dos relacionamentos interpessoais. Como já foi dito, esse período pode ser vivenciado tanto de forma positiva, quanto de forma negativa pelos estudantes, principalmente em função dos desafios na esfera desenvolvimental, que podem ser complicados de contornar devido à complexidade dos problemas que alguns jovens apresentam.

De acordo com Arnett o ingresso no ensino superior é uma fase crucial para a exploração e estruturação da identidade. Dessa forma, o presente trabalho procura contribuir para o crescimento de um modelo que compreenda e integre os fatores que determinam o porquê de alguns jovens se adaptarem bem às pressões dessa nova realidade enquanto outros encontram dificuldades (Diniz & Almeida, 2006). Através dessas diferenças de adaptação e de ajustamento é possível compreender melhor o desenvolvimento e as dificuldades desencadeados a partir do processo adaptativo enfrentado pelos jovens ao adentrarem no ensino superior.

Entende-se como necessário o desenvolvimento de uma linha de investigação integradora, que considere tanto as características do indivíduo em desenvolvimento, como os contextos nos quais estão inseridos e, por último, as interações entre eles que se traduzem na qualidade do ajustamento e adaptação. Por isso, entendemos o conceito de adaptação como complexo e multidimensional.

O objetivo desse estudo é aprofundar os conhecimentos desta realidade enfrentada pelos jovens que ingressam no ensino superior, e têm que lidar com uma cultura diferente da sua. Desta forma, será feita uma análise de como essa transição influencia a adaptação

do estudante e o seu bem-estar subjetivo e, como este indivíduo lida com as questões que são desencadeadas no decorrer dessa fase de transição.

Algumas teorias desenvolvimentistas consideram que a natureza das mudanças internas que ocorrem ao longo da vida pode ser estudada a partir de várias dimensões, como, por exemplo, a nível cognitivo, a nível social, a nível ético-moral, a nível da intimidade e da identidade/autonomia. Muitos autores se dedicaram a estudar a natureza e os processos de desenvolvimento que ocorrem nos diversos domínios da adaptação dos estudantes universitários entendendo que tais fenômenos se estendem durante todo o período de formação universitária e pós-universitária. Grande parte dos autores divide esse processo em fases ou estágios que não necessariamente seguem uma linearidade, mas que, de forma geral, caminham para estágios mais complexos e elevados de desenvolvimento.

No primeiro capítulo serão expostas teorias a respeito da adaptação dos estudantes ao ensino superior seguida por uma introdução e especificamente sobre estudos com estudantes estrangeiros (que saíram de seu país de origem para estudar em outro país). Em seguimento, o decorrer desse capítulo será dividido de acordo com as seguintes categorias: os aspectos cognitivos (centrados no estudo dos processos subjacentes ao desenvolvimento) tendo como base os autores Perry, King e Kitchener; os modelos psicossociais (que procuram identificar e descrever os aspectos desenvolvimentais envolvidos na experiência universitária e o impacto deles na continuidade do desenvolvimento), baseado principalmente nas teorias de Erick Erickson e Chickering, e; por último, os modelos de impacto (centrados na definição de características contextuais que afetam as respostas dos estudantes no decorrer da vida universitária) baseado nas teorias de Astin, Tinto e Bean.

No segundo capítulo serão abordados alguns fatores ligados ao bem-estar subjetivo dos indivíduos de forma geral e, conseqüentemente, dos estudantes. O capítulo será composto por uma introdução, posteriormente serão apresentadas algumas variáveis sociodemográficas e psicológicas, teorias sobre o bem-estar subjetivo, componentes do bem-estar subjetivo e, finalmente, objetivos e metas pessoais ligados ao bem-estar subjetivo. Serão tidas como base as teorias mais consideradas na atualidade sobre o bem-estar subjetivo, em destaque principalmente as formulações de Diener.

No terceiro capítulo será apresentado o estudo empírico que foi realizado, a metodologia, os procedimentos, os objetivos, as hipóteses, a caracterização da amostra e os instrumentos de avaliação.

No quarto capítulo será a apresentada a análise dos resultados, seguindo-se da discussão, a conclusão, limitações da investigação e sugestões para futuras investigações.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I
ADAPTAÇÃO DO ESTUDANTE AO ENSINO SUPERIOR

1.1. Introdução

Para a psicologia, o conceito de adaptação está relacionado a modificações necessárias para responder circunstâncias específicas. O que sugere que haja uma vinculação do indivíduo com o meio, sendo que, o indivíduo deve conseguir atribuir respostas apropriadas às mudanças ocorridas no meio em que vive para conseguir se adaptar. Toda situação de mudança implica num processo adaptativo como resultado do conflito entre exigências internas e externas. A partir da convergência das variações morfológicas internas e externas, das variações fisiológicas quantitativas e qualitativas e dos procedimentos de manipulação com o meio, a função adaptativa é atualizada e traduzida através do indivíduo em comportamentos relacionais (Novaes, 1976).

No processo adaptativo o indivíduo apresenta uma serie de respostas que correspondem ao seu ajustamento no meio. No contexto escolar, na maioria dos casos, os indivíduos que frequentam o ensino médio ainda vivem próximos de sua residência, de seu bairro e até de seu país (Preto, 2003). Geralmente, eles estão no local onde cresceram, o que não sugere que precisem passar por uma etapa tão significativa de processo adaptativo. Entretanto, em muitos casos, quando o sujeito ingressa no ensino superior muitas mudanças podem surgir ao mesmo tempo. O local de ensino provavelmente não fará parte do meio em que ele já está inserido.

A psicologia da educação contemporânea foi influenciada por diversas teorias psicológicas, como, por exemplo, a epistemologia genética de Piaget, que já considerava que em todas as formas de adaptação havia um processo de assimilação e acomodação, o que significa uma modificação no indivíduo. McGuire elaborou um modelo explicativo da conduta adaptativa para compreender melhor os mecanismos e fatores do processo de adaptação. C. Rogers destaca que a aprendizagem experimental é a única a exercer uma influência significativa sobre a conduta e contribui com a forma de olhar para o processo adaptativo. Skinner, através da análise do comportamento, discorreu sobre os mecanismos adaptativos dos indivíduos em situações de grupos, e Bandura trouxe contribuições relativas à aprendizagem social (Novaes, 1976). No processo adaptativo muitas questões desenvolvimentais são atualizadas, justamente por exigir um grande esforço do indivíduo nessa adaptação, por isso, inúmeros autores abordaram essa área da psicologia, sob vários enfoques e pontos de vista diferentes.

No curso superior o jovem amplia suas relações, conhece pessoas diferentes, se depara com costumes diferentes dos seus, ao mesmo tempo em que passa grande parte de seu tempo com os amigos, o que pode favorecer para o fortalecimento dos laços de amizade. McNeese e Roberts (2010) afirmam que embora seja verdade que os alunos devam experimentar o sucesso acadêmico para permanecer na faculdade, também é vital que estejam envolvidos e engajados em outras áreas da vida da faculdade. O jovem não deve ir para a universidade apenas para se desenvolver no aspecto cognitivo, apesar desse ser um dos motivos principais, ele também deve se desenvolver no aspecto social.

Estar ajustado à universidade implica também em se integrar socialmente com as pessoas desse novo contexto, participar de atividades sociais e estabelecer relações interpessoais satisfatórias (Pascarella & Terenzini, 2005). Estudos indicam que os jovens que desenvolveram um padrão de apego seguro na infância tendem a ser menos autocríticos, o que faz com que eles se envolvam mais nas interações sociais e tendendo a sofrer menos de depressão e solidão (Wei, Russell & Zakalik, 2005; Wiseman, Mayselless & Sharabany, 2006).

Outro fator que precisa ser considerado se trata do estilo de vida dos estudantes universitários, pois eles estão sujeitos a se envolver numa série de comportamentos de risco e pouco saudáveis e que, se praticados, poderão comprometer tanto a saúde, quanto a qualidade de vida do estudante. É necessário enfatizar que este período de transição para o ensino superior pode alterar o estilo de vida dos estudantes em aspectos relacionados a hábitos alimentares, práticas de exercícios físicos, horário de dormir, consumo de álcool, fumo e outras drogas (Martins, Pacheco & Jesus, 2008).

Muitos estudos têm correlacionado as habilidades sociais com o desempenho acadêmico, Ferreira e Hood (1990) acreditam que as modificações que ocorrem no indivíduo após o ingresso no ensino superior e durante o tempo em que permanece na instituição se processam em diferentes áreas de desenvolvimento, mais concretamente, a nível cognitivo e psicossocial e cada aluno vivência essa experiência de forma particular. O estudo das habilidades sociais tem se caracterizado pela forma como percebemos, influenciamos e nos relacionamos com os demais, e tem como objetivo central compreender como se dá a construção do sujeito a partir das situações sociais enfrentadas nas mais diversas situações.

De acordo com Pascarella e Terenzini (2005) a aprendizagem do serviço também desempenha um papel integral no desenvolvimento dos alunos. Especificamente, os estudantes que participam na aprendizagem em atividades acadêmicas muitas vezes ganham mais notas nos cursos e são melhores para aplicar as habilidades aprendidas em seus cursos. Além disso, tais estudantes formam relacionamentos mais profundos com seus colegas e sentem-se mais integrados na comunidade.

É claro que a sociabilidade é um dos polos decisivos da evolução humana. O desenvolvimento da personalidade se articula ao crescimento das capacidades e depende também, em alguns aspectos, de um nível mais elevado de capacidades singulares. A personalidade, de forma alguma, é resultado de um processo puramente interior. Não é por acaso que o período em que o jovem ingressa na faculdade coincida que seja um dos períodos de maior crescimento e desenvolvimento pessoal (Costa, 2012). Considera-se que os bons resultados e o aproveitamento cognitivo, para que seja satisfatório, deve estar relacionado intrinsecamente com a competência social (Soares, Poubé & Mello, 2009).

1.2. Adaptação dos estudantes estrangeiros ao ensino superior

Nos contextos atuais, é possível dizer que a globalização facilitou o processo de interatividade de diferentes culturas e conseqüentemente isso também envolveu a educação de nível superior. Essa internacionalização busca o desenvolvimento humano através do intercâmbio de saberes, amplia a diversidade de conhecimentos e horizontes culturais. Essa troca de conhecimentos contribui para o enriquecimento intercultural de ambos os países envolvidos (Berry, 2005).

Ao chegar no país de acolhimento, os imigrantes se deparam com uma realidade de diferenças: os ambientes físico e social, o choque cultural e a barreira linguística. De acordo com Andrade e Teixeira (2009), existem diversos estudos que apontam uma série de fatores que estão relacionados ao processo de adaptação e também aos resultados que os indivíduos apresentam nesta transição, entre estes se destacam os aspectos relacionados às próprias características do processo de adaptação, tais como: 1) o suporte recebido anteriormente e posteriormente à chegada e o tempo de inserção na nova cultura; 2) as características do novo cenário, a percepção e aceitação na cultura nova, assim como a diferença entre a nova cultura em que ele está inserido e a cultura de origem, o suporte social recebido; 3) os aspectos demográficos e sociais: o sexo, a idade, a escolaridade, os recursos financeiros e as vivências interculturais anteriores; 4) a personalidade e

comportamento social, estratégias de enfrentamento, disposição para enfrentar riscos, expectativas, envolvimento acadêmico, senso de identidade étnica e habilidade com o idioma.

Os estudantes que ingressam no ensino superior “levam” para a universidade suas próprias características, sejam elas sociodemográficas, acadêmicas ou culturais. Por outro lado, existem também as características qualitativas com que eles se deparam dentro da instituição como a infraestrutura, os recursos, serviços e modo de funcionamento. Essa interação é um fator muito importante a ser considerado no processo de adaptação, pois ele também diz respeito a uma troca e enriquecimento através das diferenças (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Os estudantes internacionais precisam aprender uma grande variedade de papéis que já estão culturalmente determinados e que não lhes são familiares. E tudo num curto período de tempo e considerável nível de stress (Andrade & Teixeira, 2009).

Os alunos que frequentam universidades em uma cultura diferente da sua, além de terem que lidar com os problemas de ajuste comum aos estudantes que estão ingressando no ensino superior, de uma maneira geral, também têm de lidar com novas organizações sociais e educacionais, comportamentos e expectativas diferentes. Se já não é fácil para quem convive no meio cultural desde pequeno, é mais difícil ainda para quem está se inserindo num outro meio cultural. O impacto coletivo de culturas não familiares tem sido denominado de *choque cultural*¹. O '*Choque*' é entendido como o estímulo para aquisição de competências específicas de cultura que são necessários para se envolver em novas interações sociais (Zhou, Jindal-Snape, Topping & Todman, 2008).

O estudo do "*choque cultural*" cresceu com a psicologia social. As teorias de identificação social tornaram-se mais proeminentes, assim como a '*Cultura da aprendizagem*' e *stress e coping*. Estas três teorias contemporâneas são abrangentes à medida que se considera diferentes componentes de resposta- afeto, comportamento e cognição- quando as pessoas são expostas a uma nova cultura. Um ponto interessante e que foi observado através dessas teorias é que pessoas em trânsito cultural tendem a

¹ O Choque Cultural acontece quando um indivíduo se depara com situações não familiares, eventos e experiências que lhe são estranhas. Geralmente acontece quando indivíduos mudam de um país para outro e encontram culturas diferentes. Ele é obrigado a reorganizar o próprio *self*, o que se caracteriza por uma experiência extremamente pessoal, que obviamente não afeta todas as pessoas. Pedersen (1994) Em *Five Stages of Culture Shock* definiu 5 estágios do Choque cultural: *The honeymoon stage; the desintegration stage; the reintegration stage, the autonomy stage, the interdependence stage.*

responder mais proativamente os problemas decorrentes das mudanças, em vez de se colocarem apenas como vítimas passivas.

De acordo com Pedersen (1994) o *choque cultural* se define com uma consequência do esforço e da ansiedade resultante do contato com uma nova cultura, além do sentimento de perda, confusão e impotência resultante da perda das informações culturais e regras sociais previamente acostumadas.

Muitos estudantes podem chegar a concluir a graduação com pouca dificuldade, outros, no entanto, podem apresentar diversos sintomas relacionados à dificuldade de adaptação. Outro ponto a ser considerado é que o grupo de estudantes internacionais também pode ser muito heterogêneo em termos de nacionalidade, muitas vezes há estudantes de diversos países diferentes, o que, muitas vezes, dificulta ainda mais a interação social entre esses estudantes.

Adaptação também é um conceito multifacetado. A distinção inicial entre adaptação psicológica e adaptação sociocultural foi inicialmente proposto e validado por Ward e Searle (1991). A adaptação psicológica em grande parte envolve o bem-estar psicológico e físico, ao passo que a adaptação sociocultural se refere à forma como um indivíduo de uma cultura diferente é capaz de gerenciar sua vida diária no novo contexto cultural. Embora conceitualmente distintos, os dois termos estão empiricamente relacionados em certa medida. No entanto, eles também são empiricamente distintos no sentido de que eles geralmente têm diferentes cursos de tempo e diferentes preditores experienciais. Os problemas psicológicos muitas vezes tendem a aumentar logo após o contato, tendendo a diminuir ao longo do tempo já a adaptação sociocultural, no entanto, possui, tipicamente, um aumento linear com o tempo. A boa adaptação psicológica é prevista por variáveis de personalidade, eventos de mudança de vida e apoio social, ao passo que, uma boa adaptação sociocultural é prevista pelo conhecimento cultural, grau de contato e atitudes intergrupais positivas (Tashima, 2011).

1.3. Aspectos Cognitivos

De acordo com Piaget a adolescência é palco da potencialização de duas conquistas: a do pensamento hipotético-dedutivo e a da moral autônoma. As concepções sobre o desenvolvimento cognitivo exploram a interligação entre as dimensões cognitiva, lúdica, afetiva, social e moral da pessoa, enfatizando que todas as demais estão subordinadas à cognitiva. É na adolescência que o indivíduo pode alcançar a forma mais

evoluída de desempenho cognitivo, devido à capacidade para estabelecer operações mentais formais. Para isso é necessário que haja uma descentralização do pensamento, uma virtualização e construção de representações em diversas linguagens, tendo como base a perspectiva do outro. Dessa forma, as conquistas do adolescente no campo moral significam a consolidação da capacidade de subordinar a ação moral ao julgamento moral, avaliando-a e posicionando-se com base em critérios independentes da própria situação. (Piaget, 1994).

A teoria de Kolberg se enquadra no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, assim como as de Piaget, e têm como base o pressuposto de que o desenvolvimento pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, que são totalidades organizadas em um sistema de relações que vão em direção a formas superiores de equilíbrio através de processos de interação entre o equilíbrio e o meio. Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações (Kohlberg, 1992).

Kolberg foi o autor que mais se aprofundou nas questões do desenvolvimento moral dos indivíduos. Para o estudioso o desenvolvimento moral corresponde a um processo racional que acompanha a maturação cognitiva. Estágios constituem estruturas de conjunto ou sistemas organizados de respostas que implicam em diferenças qualitativas nos modos de pensamento.

Kolberg propôs que nas escolas primárias deveria haver uma educação propriamente voltada para a moral. Afirmou também que a educação moral não estaria agregada apenas as regras e o respeito vigentes na sociedade, Kolberg considerava que, quando o indivíduo é posto diante de uma questão que o faria pensar moralmente e a questionar as próprias escolhas, ele se desenvolveria no ponto de vista moral e sendo capaz de fazer escolhas mais sábias e justas. Assim, a noção de sucesso acadêmico não se restringe apenas ao sucesso escolar e boas notas nas avaliações, mas também a uma certa maturidade do ponto de vista moral. Entendemos que, assim como as dimensões da aprendizagem devem ser consideradas, as do desenvolvimento psicológico igualmente devem ser observadas, pois contribui para uma visão mais integrada e abrangente do impacto do ensino superior para os estudantes (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

William Perry foi influenciado pelos estudos de Piaget a respeito do desenvolvimento cognitivo e também de Kolberg, sobre o desenvolvimento da moral autônoma e heterônoma e, através dos seus próprios estudos, elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento dos estudantes ao longo do período universitário.

1.3.1. A Teoria de William Perry

William Perry (1970) desenvolveu uma teoria a respeito do desenvolvimento intelectual e ético, abordado a construção do pensamento e o aspecto cognitivo inserindo-se numa linha cognitivo-estruturalista. As teorias cognitivo-estruturalistas estão voltadas para o estudo dos processos subjacentes ao desenvolvimento. De acordo com a perspectiva de Perry existem três níveis de pensamento que os sujeitos atravessam para explicar a forma como dão significado as experiências vividas por eles.

No ano de 1970, William Perry, realizou uma pesquisa com 140 estudantes, utilizando várias perguntas, e observou que os estudantes mudavam a forma como interpretavam o processo de aprendizagem durante o período universitário. Ao analisar as respostas ele percebeu que existiam etapas de desenvolvimento, pois as repostas apresentavam diferenças de opinião com a passagem do tempo. A partir de certo momento os sujeitos começavam a aceitar outros pontos de vista. Para Perry, esse é considerado o momento em que a perspectiva relativista começa a aparecer e que o dualismo radical é substituído por uma forma de enxergar as coisas com maior nível de tolerância. Perry caracteriza esta mudança de desenvolvimento intelectual como o período da adolescência.

Baseado no resultado das entrevistas que realizou com os estudantes, Perry observou que ao longo do processo acadêmico os estudantes mudam significativamente, dando um sentido diferente ao processo de aprendizagem. Ele também observou que a construção do caráter dos alunos compete também aos professores. Não considerava o desenvolvimento das competências dos alunos como um problema apenas de ordem pessoal e moral, sendo que, o aspecto intelectual era igualmente importante.

O momento considerado mais difícil do desenvolvimento intelectual ocorre entre a transição do conhecimento absolutista para o conhecimento relativista. Essa transição é muito importante e para o autor, o jovem estudante necessita adquirir um conhecimento reflexivo e sofisticado para que possa tomar decisões importantes, quando confrontado em situações que exigem uma tomada de decisão importante. Perry (1999) considera que a mudança de nível está mais relacionada a uma transição, representada através de um

salto qualitativo na forma como os estudantes interpretarem o mundo a sua volta (Pascarella & Terenzini, 2005).

Perry estudou o desenvolvimento intelectual dos jovens durante muito tempo, sempre tentando compreender a percepção dos indivíduos acerca da universidade. Chegando à conclusão de que a forma com que os estudantes encaram as experiências acadêmicas depende muito do nível de desenvolvimento em que se encontravam. Assim, existem três níveis de desenvolvimento que os jovens passam no período do ensino superior: o dualismo, o relativismo e o compromisso do relativismo.

Quando o estudante se encontra no nível do dualismo ele percebe o mundo através de verdades que são sempre verdadeiras ou falsas. O aluno adota uma certa passividade com relação a aprendizagem, sendo o professor uma autoridade máxima e transmissor do conhecimento, de forma que, este conhecimento é sempre recebido como verdade absoluta e inquestionável, a qualidade da aprendizagem é avaliada pela quantidade de conhecimento. Nesse nível o estudante é um agente passivo, apenas recebe informações e o estudo consiste basicamente no processo de memorização.

Os estudantes também podem apresentar certo desconforto com a realização das tarefas acadêmicas, justamente porque visões diferentes sobre o mesmo assunto tendem a causar certo embaraço para pessoas que se encontram no nível dualista de pensamento. Por isso, os estudantes apresentam dificuldades com esse tipo de tarefa.

Após a primeira percepção, ainda na posição dualista, o estudante assume a postura da multiplicidade pré-legítima, onde ele apresenta vários pontos de vista e incertezas quanto aos conhecimentos novos que adquiriu. Logo após essa posição se encontra a multiplicidade subordinada temporária, em que o estudante já admite que não existe uma verdade apenas de um lado e acredita que ela ainda será encontrada pelas figuras de autoridade. Através do confronto com as situações nas quais o estudante é obrigado a lidar com pontos de vista dialéticos e aonde existe uma discórdia e, conseqüentemente, através dos desequilíbrios causados por esse conflito é que vai se estabelecendo a transição ou passagem para a próxima forma de pensamento. A partir do reconhecimento da existência de incertezas e diversas formas de perspectivas é que o estudante faz essa transição qualitativa para outra forma de pensar: o relativismo.

O salto do dualismo para o relativismo significa que houve uma mudança no pensamento do estudante. No nível do relativismo já existem conceitos mais abstratos e

concretos. A aprendizagem envolve fatos e teorias, sem deixar que não haja uma reflexão sobre os fatos. O estudo se caracteriza pelo estabelecimento de prioridades, pelas generalizações significativas e pela capacidade de anular informações irrelevantes.

Finalmente, no nível do comprometimento do relativismo, o estudante já pensa de forma abstrata e é capaz de assumir uma posição moral. Este nível se caracteriza pela capacidade do estudante de chegar ao seu próprio ponto de vista sem deixar de permanecer aberto a novos pontos de vista. Nesse nível, o estudante sabe de sua responsabilidade em assumir posições que mais se enquadram consigo mesmo em diferentes áreas da vida, na tentativa de conseguir um equilíbrio entre as exigências do meio e as necessidades do *self*. E já é capaz de assumir a responsabilidade pelas escolhas que considera melhor para si mesmo. Perry, inclusive, alerta que essa mudança ocorre de forma lenta e é um processo dinâmico que não se finaliza com a saída do curso superior.

1.3.2. A Teoria de King e Kitchener

King e Kitchener também foram influenciadas por Piaget e Kolberg no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e moral. E discordaram da forma como Perry não explicou o desenvolvimento cognitivo para além do relativismo.

Procuraram desenvolver um modelo desenvolvimental que descrevesse a forma como os indivíduos compreendiam o processo do conhecimento quando estavam diante de problemas mal estruturados e como eles desenvolviam suas assunções epistêmicas. Elas usaram o termo “juízo reflexivo” para descrever o tipo de cognição epistêmica que está relacionado ao reconhecimento de que não existe verdadeiramente uma certeza. Em *developing reflexive judgment* (1994), King e Kitchener, apresentam um modelo que descreve o desenvolvimento do raciocínio sobre tais questões, no final da adolescência até a idade adulta.

Junto com colaboradores King e Kitchener desenvolveram uma pesquisa durante mais de uma década que envolvia estudos longitudinais e transversais. De acordo com essas pesquisas elas chegaram à conclusão de que os alunos de escolaridade superior apresentavam melhores performances do que os de escolaridade inferior e revelavam alterações positivas ao longo do tempo (Martins & Ferreira, 2011).

No modelo proposto pelas autoras o julgamento reflexivo seria ativado em situações pouco estruturadas, em que há ainda uma incerteza face à solução do problema,

já o pensamento crítico envolve o recuso a vários tipos de raciocínio (Almeida, 2007; Soares, 2003).

Os tipos de problemas apresentados nas avaliações do juízo reflexivo diferem daqueles que são usualmente apresentados em medidas de pensamento crítico. Ao invés de focar em habilidades de lógica indutiva ou dedutiva ou no pensamento crítico como um processo de inquérito, problemas de avaliação de juízo reflexivo reconhecem que pressupostos epistemológicos e suposições sobre o conhecimento são fundamentais para o reconhecimento de uma situação problemática (King & Kitchener, 1994).

Problemas bem estruturados são problemas definidos de forma completa e resolvidos levando-se em conta a certeza; eles têm respostas únicas e corretas que são, em última análise, disponíveis. Podem ser descritos de forma monológica, ou seja, responde-se dentro de um único quadro de referências através de um conjunto específico de movimentos lógicos. Um problema é considerado bem estruturado quando seu grau de complexidade é conhecido ou conhecido com certo grau de certeza. Um exemplo de um problema bem estruturado seria resolver um problema algébrico. Eles não exigem argumentos alternativos, em busca de novas provas, ou avaliação da fidedignidade dos dados e das fontes de informação.

Problemas mal estruturados, por outro lado, são aqueles problemas sobre os quais as pessoas geralmente discordam. Não podem ser resolvidos pela simples aplicação de um algoritmo; e exigem que se façam julgamentos com base na força da evidência disponível e a adequação dos próprios argumentos, alguns exemplos são: determinar as causas da superpopulação, da fome, da poluição e etc. são problemas mal estruturados, que não podem ser descritos com um elevado grau de completude ou resolvidos com elevado grau de certeza (King & Kitchener, 1994).

A estrutura conceitual para o modelo do julgamento reflexivo definido pelas autoras é de um modelo de estágios que é caracterizado por sete conjuntos distintos, mas relacionados ao desenvolvimento de suposições sobre o processo de conhecimento (a visão do conhecimento), e como ela é adquirida (justificação de crenças). Cada conjunto sucessivo de pressupostos epistemológicos é caracterizado por uma forma mais complexa e eficaz de justificação. Os sete estágios de desenvolvimento do modelo de julgamento reflexivo podem ser resumidos em três níveis: pré-reflexivo (estágios 1-3), quase-reflexivo (estágios 4 e 5) e reflexivos (estágios 6 e 7) de pensamento.

Raciocínio pré-reflexivo (estágios 1-3): Está relacionado à crença de que o conhecimento é obtido através da palavra de uma figura de autoridade, ou através da observação em primeira mão, ao invés de, por exemplo, da avaliação das provas. Pessoas que possuem esses pressupostos acreditam que o que saber é absolutamente correto e também pensam que quando sabem é com certeza absoluta e tratam dos problemas como se eles fossem completamente bem estruturados (king & Kitchener, 2004).

Raciocínio quase-reflexivo (Fases 4 e 5): Pessoas que se encontram nesse estágio reconhecem que o conhecimento pode conter elementos de incerteza. Elas geralmente atribuem a incerteza à falta de informações ou a métodos pouco eficazes de obtenção das evidências. Embora elas já sejam capazes de usar as evidências, não as entendem como prova. É possível chegar à conclusão (especialmente tendo em conta a incerteza reconhecida), que essas pessoas tendem a ver julgamentos de forma muito pessoal (king e Kitchener, 2004).

Raciocínio reflexivo (Fases 6 e 7): Nesse estágio as pessoas aceitam que as reivindicações de conhecimento não podem ser feitas com certeza, mas elas não são imobilizadas por isso; em vez disso, fazem julgamentos que são "mais razoáveis" e sobre os quais podem estar relativamente certas, com base na sua avaliação dos dados disponíveis. Acreditam que os julgamentos devem construir ativamente as suas decisões, e que as reivindicações de conhecimento devem ser avaliadas em relação ao contexto em que foram gerados para determinar a sua validade. Admitem prontamente a sua vontade de reavaliar a adequação de seus julgamentos à medida que novos dados ou novas provas se tornam disponíveis (King & Kitchener, 2004).

Com base nos resultados encontrados, King e Kitchener (1981) postularam um modelo que contemplava sete estágios desenvolvimentais. Elas consideram que a formação dos indivíduos se caracteriza por graus de complexidade, sofisticação e compreensão crescentes – iniciando nos estágios inferiores, em direção aos estágios superiores. Estes estágios estão organizados em três níveis de pensamento: pensamento pré-reflexivo (estádios 1, 2 e 3), pensamento quase-reflexivo (estádios 4 e 5) e pensamento reflexivo (estádios 6 e 7):

Pensamento pré-reflexivo (Fases 1, 2 e 3)

Fase 1 - O Conhecimento é assumido a existir de forma absoluta e concreta- não sendo entendido como uma abstração. Ele pode ser obtido com certeza por observação

direta. Conceito de justificação: Crenças não precisam de justificativa, uma vez que são assumidas como sendo uma correspondência absoluta entre o que se acredita ser verdadeiro e o que é verdadeiro. Crenças alternativas não são percebidas.

Fase 2 - O Conhecimento é assumido como sendo absolutamente certo ou certo mas não imediatamente disponível, pode ser obtido diretamente por meio dos sentidos (como na observação direta) ou através de figuras de autoridade. Conceito de justificação: As crenças não podem ser examinadas, são injustificadas ou justificadas pela correspondência com as crenças de uma figura de autoridade (como um professor ou pai). A maioria dos problemas são assumidos para ter uma resposta certa, para que haja pouco ou nenhum conflito na tomada de decisões sobre questões em disputa.

Fase 3 - O conhecimento é assumido como sendo absolutamente certo ou temporariamente incerto. Quando há incerteza temporária, apenas as crenças pessoais podem ser percebidas até que seja obtido o conhecimento absoluto. Quando há certeza absoluta, o conhecimento é obtido a partir autoridades. Conceito de justificação: Quando existem respostas as crenças são justificadas por referência a pontos de vista das autoridades. Quando não existem respostas as crenças são defendidas como opinião pessoal, pois a ligação entre provas e crenças não é clara (Soares, 2003).

Pensamento quase-reflexivo (Fases 4 e 5)

Fase 4 - O conhecimento é incerto e reivindicações de conhecimento são idiossincráticas ao indivíduo, desde as variáveis situacionais (relatórios incorretos de dados, perda de dados ao longo do tempo ou disparidades no acesso à informação) dizem que saber sempre envolve um elemento de ambiguidade. Conceito de Justificação: crenças são justificadas, dá-se razão a utilização de provas, mas os argumentos e escolha de evidências são idiossincráticos (escolhe-se uma prova que se encaixa numa crença estabelecida).

Fase 5 - O conhecimento é contextual e subjetivo, uma vez que é filtrado através das percepções e dos critérios da pessoa que julga. Apenas interpretações de provas, eventos ou problemas podem ser conhecidos. Conceito de justificação: Crenças são justificadas dentro de um contexto particular por meio de regras de inquérito desse contexto e pelas interpretações do contexto específico como evidências. Crenças específicas são assumidas dentro de um contexto específico ou são comparadas com

outras interpretações, o que pode complicar as conclusões (Kitchener, King, Wood & Davison, 1989).

Pensamento reflexivo (Fases 6 e 7)

Fase 6 - O conhecimento é construído através de conclusões individuais sobre problemas mal estruturados com base em informações de várias fontes. Interpretações que são baseadas em avaliações de evidências em diferentes contextos e nas opiniões avaliadas de outros responsáveis podem ser conhecidas. Conceito de justificação: Crenças são justificadas comparando provas e opinião de diferentes perspectivas sobre um assunto ou em diferentes contextos e construindo soluções que são avaliadas por critérios tais como o peso da evidência, a utilidade da solução, e a necessidade de uma ação pragmática.

Fase 7 - O conhecimento é o resultado de um processo de investigação razoável para que soluções para problemas mal estruturados sejam construídas. A adequação dessas soluções é avaliada em termos do que é mais razoável ou provável de acordo com as evidências atuais, e é reavaliada quando provas novas e relevantes, perspectivas, ou ferramentas de investigação se tornam disponíveis. Conceito de justificação: Crenças são justificadas probabilisticamente com base numa variedade de considerações interpretativas, tais como o peso da prova, o valor explicativo das interpretações, o risco de conclusões erradas, consequências de decisões alternativas, e as inter-relações desses fatores. Conclusões são defendidas quando representam o entendimento mais completo, plausível, ou convincente de uma questão com base nas provas disponíveis.

No modelo de Kitchener *et al.*, (1989) considera-se que, os indivíduos, à medida que avançam no percurso desenvolvimental, vão se tornando mais capazes de avaliar o próprio conhecimento, bem como de defender seu próprio ponto de vista. Dessa forma, conforme os indivíduos vão progredirem ao longo dos estágios ocorrem mudanças qualitativas na forma como eles compreendem o conhecimento e nas justificações que apresentam para justifica-lo. De acordo com estudos de amostras de sujeitos, demonstrou-se que os estudantes revelam um aumento significativo no julgamento reflexivo ao longo do período universitário. Além disso foi observado que os alunos com maiores níveis de pensamento reflexivo também obtinham maiores níveis no rendimento acadêmico (Soares, 2003).

De acordo com Kitchener *et al.*, (1989) é possível constatar melhorias no desenvolvimento cognitivo à medida que o nível de escolaridade aumenta. Os dados dos estudos longitudinais realizados demonstraram um maior desenvolvimento ao longo de intervalos de 1 a 4 anos para a maior parte dos sujeitos. Nas amostras estudadas a educação e a idade relacionavam-se com o desenvolvimento cognitivo, e a primeira surge como uma variável com um papel mais determinante do que outras experiências de vida (Hood & Deopere, 2002).

Os autores consideraram o desenvolvimento do pensamento reflexivo como uma das principais funções da educação superior e afirmam que esse desenvolvimento pode ser afetado pelas características do ambiente acadêmico.

1.4. Modelos psicossociais

Os modelos psicossociais enxergam o desenvolvimento humano como uma sequência de estágios que se subentende em um movimento ordenado, sequencial hierárquico em que o indivíduo deve superar as crises características do desenvolvimento. À medida em que os indivíduos envelhecem e que são influenciados pelas características ambientais e socioculturais, eles devem realizar uma série de “tarefas”. Conforme a maneira que cada indivíduo lida com tais questões, caminha-se em direção a uma passagem mais positiva ou mais negativa para o estágio seguinte.

Em uma perspectiva psicossocial e desenvolvimentista, Preto (2003) enfatiza a autonomia como uma das capacidades do jovem se desenvolver para se tornar capaz de assumir suas responsabilidades, logo após um grande período de dependência e proteção dos pais. Alguns autores dizem que a autonomia está ligada a processos de auto-regulação e que se trata de um processo gradual que está ligado à percepção e à interação com o social.

Os autores Erick Erickson e Chickering aprofundaram o estudo das questões do desenvolvimento interpretado através dessas etapas ou estágios e serão abordados no decorrer do capítulo. Chickering além de ter sido influenciado pelos trabalhos de Erikson, foi quem mais se aprofundou na questão da adaptação do jovem ao ensino superior.

A teoria de Chickering considera o desenvolvimento psicossocial do estudante e, por outro lado, a qualidade dos contextos acadêmicos e a sua influência na promoção do desenvolvimento. Na verdade, para Chickering o impacto do curso, do currículo, dos

professores, dos colegas- varia em função da história, do desenvolvimento, das capacidades e das características pessoais dos estudantes (Ferreira & Ferreira, 2001).

1.4.1. A Teoria de Erick Erickson

Erikson traz o desenvolvimento sob uma perspectiva que considera aspectos de cunho biológico, individual e social. Coloca as dimensões institucional, sociocultural, histórica e biológica em interação. Entrelaçando essas influências ele afirma existirem estágios de desenvolvimentos e fez a opção por distribuir o desenvolvimento humano em fases. Para Erickson (1976), existe uma premissa fundamental de que o aspecto cognitivo, assim como os relacionamentos sociais e outros aspectos vitais relacionados à natureza do homem, são desenvolvidos e modificados durante toda a vida. Erickson enfatiza a importância do período de transição da adolescência para a idade adulta afirmando que essa etapa é de grande relevância para a formação da personalidade do sujeito (Carvalho, 1996; Gallatin, 1978).

Erickson afirma que o indivíduo passa por crises que são estruturadas de tal forma que, ao sair delas, ou ele sairia com um ego (no sentido freudiano) mais fortalecido ou mais frágil, em consequência da forma com que se lidou com o conflito. O final dessa crise influenciaria diretamente o próximo estágio, assim, pode-se dizer que o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo esta intrinsecamente ligado ao seu contexto social (Rabello & Passos, 2009). Propõem uma teoria do desenvolvimento da adolescência que envolve oito estágios psicossociais, repensando vários conceitos de Freud e considerando o ser humano como um ser social, que vive em grupo e que sofre a pressão e influência deste. Cada estágio é marcado por um tema central que envolve, de um lado, as condições evolutivas do ego e, de outro, as exigências da sociedade.

Haja vista que o desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado à sua própria experiência de vida, Erikson defendeu o fato de que o indivíduo alcança seu desenvolvimento individual através da interação do meio externo com suas próprias dinâmicas internas. Assim sendo, a universidade representa uma forma de ligação do indivíduo com a sociedade (Dinis, 2013).

A partir das crises enfrentadas o indivíduo caminha em direção ao progresso, à regressão, à interação ou à estagnação. Pode-se dizer que o termo 'crise' é utilizado para descrever um período necessário e de certa vulnerabilidade. Quando o indivíduo consegue "ultrapassar" uma das crises, ele tende a melhorar o desempenho nas próximas crises que

virão. Erikson propõem oito estágios de desenvolvimento, o quinto e o sexto estágio que são o da adolescência e do jovem adulto representam, em geral, o período do ingresso no ensino superior.

Para o autor a adolescência corresponderia, segundo Erickson (1976), ao quinto estágio, representado por um conflito entre identidade e difusão de papéis. Assim, o adolescente deve fazer uma integração de seu passado e futuro, por um processo de recapitulação e antecipação. Há, então, uma ênfase na singularidade que vai contra a hipótese de uma adolescência universal.

O quinto estágio, da identidade versus confusão de identidade, ocorre durante a adolescência e corresponde ao período de construção da identidade. A construção da identidade representa um dos momentos mais importantes na construção da personalidade. Implica num processo interno de relação entre o eu e o mundo. A noção de identidade defendida por Erikson se divide em três eixos representativos: a consciência de que há uma continuidade temporal, a experiência de semelhança consigo próprio e a coesão e integração dinâmica de uma unidade funcional.

Neste período, se a pressão social for muito grande por parte da sociedade para que o adolescente assuma compromissos adultos ele pode ser levado a uma confusão de identidade, Erikson se dedicou em especial à questão da crise de identidade, afirma que a relação com os pais e amigos possui um papel fundamental na consolidação da identidade; sendo que, a primeira fronteira de separação enfrentada pelo adolescente é em relação aos pais e, posteriormente, com seus pares. Dessa forma, o indivíduo vai desenvolvendo sua própria autonomia.

A fidelidade também é um sentimento experimentado nesse período e é considerado essencial pois está ligado à crise de identidade bem resolvida. Pressupõe que o indivíduo é capaz de ser verdadeiro em relação a si mesmo e em relação às suas ideias e valores. Em função das mudanças físicas e psicológicas o adolescente que passa por esse período necessita se apoiar em uma base de segurança, que está relacionada à sua própria identidade construída por seu ego nos estágios anteriores.

A preocupação do adolescente em tentar encontrar um papel na sociedade provoca uma certa confusão em sua identidade. Devido à pressão exterior e à preocupação em corresponder a opinião alheia, o adolescente passa por uma mudança de atitude rápida e

constante, dessa forma, ele remodela sua personalidade, no ritmo das transformações físicas que estão acontecendo em seu corpo.

Quanto mais o adolescente tiver resolvido da melhor maneira suas crises anteriores, mais chance ele terá de solucionar a fase da crise de identidade de forma satisfatória e de alcançar a estabilização da identidade. A crise de identidade não é exclusiva apenas do período da adolescência, pois mesmo os jovens adultos vivenciam conflitos pessoais e sociais, relacionados à tomada de decisões sobre o estilo de vida, identidade sexual, carreira e relações amorosas.

O sexto estágio, da intimidade versus isolamento, se trata de uma continuidade do estágio posterior, pois só quando o indivíduo estabelece uma identidade bem definida que ele é capaz de estabelecer uma relação de intimidade, parceria e colaboração. Nesse estágio é possível falar em uma associação de egos. Ao longo dos outros estágios, quando é construído um ego forte e autônomo, de forma geral, esse indivíduo pode suportar o convívio com outro ego e não se sentir ameaçado ou anulado por isso. Se o ego não for suficientemente seguro a união despertará medo, pois o indivíduo se sentirá ameaçado e tentará 'preservar' seu ego frágil.

A noção de intimidade de Erikson ocorre de várias formas e não apenas nas relações sexuais. Para ele a intimidade existe também nas relações de amizade e de união com o mesmo sexo, ou com o sexo oposto. O oposto da intimidade é o isolamento. Para o autor quando o isolamento ocorre por um período curto, não é necessariamente algo negativo, pois todos os indivíduos precisam de um tempo de isolamento para que possam amadurecer o ego um pouco mais. Entretanto, quando o indivíduo se recusa por um tempo demasiado longo a assumir qualquer tipo de compromisso, pode-se dizer que é um desfecho negativo para essa crise.

1.4.1. A Teoria de Chickering sobre o Desenvolvimento Psicossocial dos Vetores

Já se sabe que o desenvolvimento humano é um fenômeno complexo e subjetivo, por isso, a teoria de Chickering é enriquecedora, à medida em que aborda de forma completa respeito da adaptação ao ensino superior. Atualmente, o ser humano já se desenvolveu a ponto de não precisar mais ir à caça de alimento, pois pode comprá-lo pronto. Entretanto, a função adaptativa do ser humano ainda é extremamente necessária,

ainda que, de forma mais complexa e subjetiva. Chickering abordou o desenvolvimento sob um ângulo completo, ao longo de toda a vida, sua teoria diz muito a respeito do processo de adaptação do jovem ao ensino superior (Soares, 2003)

Chickering (1969) formulou uma teoria sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário a partir de sete vetores. E tal como Erickson considera, que a passagem em cada um dos vetores pode ter uma resolução tanto para o lado positivo quanto para o lado negativo. Esse “desenrolar” pode afetar tanto a progressão quanto provocar uma estagnação e até mesmo caminhar para uma regressão do desenvolvimento. Há também uma semelhança com a teoria dos autores Perry e King e Kitchener, que também consideram que, a qualquer momento do desenvolvimento, os indivíduos podem resignificar a própria história e atribuir uma versão diferente para os fatos a medida que tomam novas atitudes e caminhos.

Os vetores atingem sua importância máxima no período do ensino superior e estão ligados à junção de fatores psicológicos, biológicos e sociais. Apesar do contexto educativo ser extremamente enriquecedor e promover um desenvolvimento saudável do jovem, as mudanças ocorrem também em função do período de vida, mesmo que ele não frequente uma universidade.

Um dos pontos teóricos defendidos por Chickering está relacionado com a importância de abordar sobre a responsabilidade do ambiente acadêmico em promover e favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo. Por isso, ele chama atenção para a qualidade dos ambientes acadêmicos e como essas condições ambientais podem facilitar o desenvolvimento. Sem deixar de ponderar o papel ativo dos estudantes nesse processo, pois o ensino superior não deve privilegiar apenas o desenvolvimento cognitivo, mas favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo.

Tal como Chickering e Reisser (1993) propõem, existem sete vetores de desenvolvimento que contribuem para o desenvolvimento da identidade do sujeito: o desenvolvimento de competências, a capacidade de gerir emoções, desenvolvimento da autonomia em direção à independência, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras, o estabelecimento de uma identidade, o desenvolvimento de propósito na vida e, por último, o desenvolvimento da integridade.

Estes vetores podem ser considerados como uma série de etapas ou tarefas que lidam com o sentir, o pensar e com crenças que estão relacionados ao contato com outras

peessoas. Os indivíduos podem progredir através deles vetores em taxas diferentes, pois têm uma tendência para interagir uns com os outros. Embora os vetores possam ser introduzidos no indivíduo um sobre o outro, eles não seguem uma sequência rigorosa. Para Chickering, cada vetor acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, embora alguns assumam maior destaque dependendo do período em que se encontra. E o desenvolvimento de vários vetores permite que os indivíduos possam funcionar com maior estabilidade e complexidade intelectual (Chickering & Reisser, 1993).

1. O desenvolvimento de competências: O primeiro vetor do desenvolvimento está relacionado à competência cognitiva, a destreza física e manual e também à competência interpessoal. É o sentido de competência que diz respeito à confiança que o indivíduo tem na capacidade de lidar com os acontecimentos de sua vida e obter sucesso. A esfera mais estudada relativa ao estudante do ensino superior é a esfera cognitiva, haja vista que as práticas tradicionais das atividades no grau de ensino superior focarem no desenvolvimento das capacidades intelectuais e na obtenção de informação. Este aspecto é um dos que podem ser mensurados mais facilmente (Chickering & Reisser, 1993).

Chickering aponta para três tipos de competências nesse estágio que são desenvolvidas pelos estudantes no ensino superior que são as competências intelectuais, as destrezas físicas e manuais e as competências interpessoais. A primeira é uma grande preocupação das universidades de ensino superior. Chickering e Reisser (1993) afirmam existir três áreas dentro da competência intelectual que seriam, primeiramente, os ganhos relacionados a aquisição de novos conhecimentos em assuntos específicos de diferentes campos de especialização; a segunda seria o desenvolvimento de atitudes e valores intelectuais e culturais que podem ser expressados em vários contextos ao longo da vida e a terceira, está relacionada às mudanças nos modos de raciocinar e analisar os problemas, maior complexidade oral e escrita.

Em relação às competências físicas e manuais destaca-se a destreza física e motora que podem ser desenvolvidas através da prática de atividades esportivas e recreativas. Destaca-se também, que a prática de atividades físicas proporcionam a conjugação do pensamento e da ação e promovem um sistema de funcionamento mais integrado. De acordo com os autores, a prática de atividades esportivas obrigam os indivíduos a

desenvolver disciplina e adaptação a mudanças complexas e rápidas, o que pode ajudar a aumentar as capacidades intelectuais.

As competências na área social estão relacionadas a interação e convivência com outras pessoas e são necessárias para que os jovens façam amizades e estabeleçam relações íntimas. A capacidade de escutar, de questionar e de estabelecer relações empáticas com as pessoas está ligada ao desenvolvimento dessa competência, também incluem a capacidade de liderar e relacionar em grupos.

À medida que todas essas competências se desenvolvem, sentimentos de autoconfiança possibilitam que os indivíduos se envolvam em desafios e assim ascendem a maiores níveis de desenvolvimento. É claro que a experiência de cada um nesse processo é subjetiva, mas o sentimento de competência tende a aumentar com a idade assim como a capacidade para correr riscos, resultando num nível mais elevado de bem-estar.

2. A capacidade de gerir emoções: Este vetor está relacionado ao fato de que no curso superior os estudantes aprendem a lidar melhor com as próprias emoções e sentimentos, pois anteriormente eles eram geridos por regras morais mais rígidas (Chickering & Reisser, 1993). A capacidade de gerir emoções exige processos reflexivos interiores no sentido de encontrar comportamentos internamente coerentes ou adaptados para que possam ser expressados externamente de forma mais adequada, muito embora a gestão dessas emoções seja algo que venha de dentro, independente de elementos exteriores.

As emoções estão relacionadas a objetivos pessoais, planos, aspirações e durante o contexto universitário o estudante é obrigado a lidar com uma diversidade de emoções. O seu controle deve ser cada vez menos rígido e absoluto, tendendo a ser cada vez mais flexível e relativo. A maturidade emocional se relaciona ao aumento da consciência dos sentimentos, bem como sua aceitação e gestão de forma pessoal e socialmente mais eficaz e responsável.

3. Desenvolvimento da autonomia em direção à independência: À medida que os estudantes se tornam mais independentes, reconhecem que também estão ligados a uma rede de interdependência em relação à sociedade. Para Chickering, existem três

subsistemas ligados ao desenvolvimento da independência que são: a independência emocional, instrumental e o reconhecimento da interdependência.

Do ponto de vista emocional quando se adquire maior nível de independência se reduz a necessidade de afeto e aprovação por parte dos outros. Enquanto há um maior afastamento dos pais aumentam-se as ligações com grupos e pares de referência para o indivíduo. A independência instrumental está ligada à capacidade de implantação de projetos por iniciativa própria e de assumirem os problemas que podem decorrer. Tudo sem a necessidade de buscar ajuda por parte dos outros constantemente.

O reconhecimento da interdependência suscita o surgimento de novas relações baseadas na reciprocidade e no desenvolvimento de uma percepção mais clara das responsabilidades relacionadas à vida e aos desejos individuais. É importante salientar que o desenvolvimento da autonomia está ligado ao reconhecimento e aceitação da própria interdependência em relação aos outros e não a uma ruptura com o meio.

4. Desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras: Ao se desenvolver nesse vetor o indivíduo se torna mais capaz de aceitar as diferenças individuais se tornando menos narcísico e mais tolerante com os outros e isso resulta no estabelecimento de relações mais satisfatórias e íntimas. Há um aumento da capacidade de empatia e redução do etnocentrismo.

Esse vetor está relacionado a tolerância nas relações e na capacidade para intimidade que se relaciona com a mudança na qualidade das relações. Os jovens se tornam mais capazes de aceitar os outros pelo que eles realmente são.

5. Estabelecer a identidade: Chickering afirma que o estabelecimento da identidade está ligado a uma boa resolução de todos os vetores anteriores, bem como a consolidação depende dos vetores que se seguirão. Por isso o desenvolvimento da identidade ocupa um lugar central em sua teoria.

Nesse vector o desenvolvimento da autoestima se consolida, os estudantes se tornam mais conscientes de suas forças e limitações. O sentido de *self* do indivíduo fica mais seguro e sólido, pois ele já está inserido num contexto social e cultural e assume determinados compromissos que são necessários para adquirir um estilo de vida próprio.

A aceitação e a estabilidade que advém do conhecimento de si próprio são essenciais para a progressão desenvolvimental nos vetores que estão adiante.

Pode-se dizer que a identidade está relacionada ao que o indivíduo sente ser, sendo que se ele adquire maturidade nessa questão poderá enfrentar melhor as adversidades na vida. Um dos papéis da educação é o direcionamento do jovem na formação de sua identidade de forma mais positiva (Chickering & Reisser, 1993).

6. *Desenvolver um sentido de vida:* Essa fase a problemática está mais relacionada a uma perspectiva de futuro, o desenvolvimento desse vetor se relaciona a essa perspectiva temporal.

Há uma necessidade de adotar planos e objetivos de vida que implicam tanto no presente quanto no futuro. São traçados objetivos de longo prazo e, ao tomar decisões, o indivíduo procura conciliar o trabalho, família e lazer. A pergunta relaciona a 'quem eu sou?' já foi respondida no vetor anterior, agora a pergunta se trata de, 'para onde eu vou?' e 'o que eu vou ser?'.

7. *Desenvolver a integridade:* Esse vetor compreende a capacidade para relativizar os valores e está ligado a três áreas: a humanização dos valores, a personalização dos valores e o aumento da congruência entre crenças e comportamentos.

Há uma modificação na forma de olhar para as coisas nesse período, os valores baseados em autoridades são repensados, assim como as regras mais rígidas e inflexíveis. Ocorre o que se pode denominar de humanização dos valores, pois eles se tornam mais flexíveis e relativos, baseado nos contextos e respeitando as diferenças.

A personalização diz respeito a capacidade de assumir determinados valores como realmente 'seus', sem necessariamente precisar modificar os anteriores e, ao mesmo tempo, respeitando a forma de pensar dos outros.

O aumento da congruência entre crenças e comportamentos está relacionado a uma aproximação entre a forma de agir e pensar, é uma tarefa difícil pois é necessário abandonar comportamentos 'confortáveis' para assumir outros mais consistentes com o self do indivíduo.

Implicações para o contexto de ensino superior

Uma das grandes contribuições da teoria formulada por Chickering se trata da aplicação à prática educacional. O autor foi capaz de demonstrar que a qualidade do desenvolvimento vivido pelos indivíduos está diretamente relacionada às condições do contexto universitário. Se trata de uma ligação da teoria à prática educacional e a partir dessa ligação o autor relata sobre seis áreas em que o contexto de ensino superior influencia no desenvolvimento dos jovens, podendo se tratar de uma influência tanto negativa, quanto positiva. São elas: objetivos da instituição, tamanho da instituição, relações com os professores, curriculum, práticas pedagógicas, amizades e grupos estudantis e, por último, programas de serviço e apoio ao estudante.

Estudos realizados na teoria de Chickering

A teoria de Chickering foi uma das mais investigadas durante muitos anos no âmbito desenvolvimento psicossocial do estudante universitário e é a que possui maior reconhecimento na comunidade científica. Alguns estudos realizados na área apoiam fortemente que na teoria de Chickering, é possível destacar as diferenças de gênero no estudo realizado por Greeley e Tinsley (1988) em que os resultados mostram que as mulheres desenvolvem graus mais altos de intimidade que os homens durante os anos que frequentam o ensino superior.

Taub (1997) investigou o padrão de desenvolvimento psicossocial em uma amostra de mulheres do ensino superior e puderam observar que, numa escala de autonomia, os valores são mais elevados nas estudantes do último ano.

Martin & Stockler (1988) através de um estudo realizado para avaliar a relação entre a experiência no ensino superior e o desenvolvimento psicossocial, baseado no modelo proposto por Chickering, chegaram à conclusão de que a influência do ensino superior no desenvolvimento tem uma relação significativa com a interação estudante-instituição e o desenvolvimento de um sentido de vida. Outros estudos realizados referem que o sexo masculino, nas dimensões da autonomia apresentou valores superiores em relação ao sexo feminino (Pinheiro e Ferreira, 1995).

1.5. Modelos contextuais/Teorias de impacto

Os modelos de impacto procuram explicar as mudanças que ocorrem nos estudantes a partir de variáveis externas ao indivíduo. Os processos e estruturas

psicológicas internas não são o foco desses modelos, a evidência está no papel exercido pelo meio para que se compreenda o ajustamento ao contexto universitário. Ao invés de analisar o indivíduo de forma isolada, se analisa o indivíduo na sua interação com o meio e o contexto em que vive. Sendo assim, as mudanças desenvolvimentais dos estudantes durante os anos em que frequentam o ensino superior não são consideradas presas apenas as características intrapessoais sem que se avalie a intensidade e a natureza dos estímulos ambientais.

De forma geral, os modelos de impacto consideram a Universidade como um contexto potencializador e facilitador do desenvolvimento pessoal do estudante, e que promove a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do jovem adulto. Procuram identificar como os contextos das organizações do ensino superior afetam a qualidade do desenvolvimento que os alunos experimentam. Diversos fatores podem influenciá-lo como as políticas educativas, os programas e currículos, as atitudes, valores, comportamentos das pessoas que trabalham no ambiente institucional.

As teorias de impacto focam especificamente em questões que podem afetar a performance dos estudantes em diversas dimensões do desenvolvimento como o ambiente institucional, os hábitos de estudo, gestão do tempo, interação com os pares e professores. elas também consideram que o estudante exerce um papel ativo através da interação no meio acadêmico, como sendo capaz de construir seu próprio caminho. Focam também nas mudanças que ocorrem em sua vida, provocadas por fatores ambientais e socioculturais (Ferreira, 2003). E na questão do abandono escolar, sendo menos específicas em suas explicações, apoiando, inclusive, em outras áreas do conhecimento como a psicologia das organizações.

A literatura aponta para o fato de que as variáveis de envolvimento (acadêmico e social), bem como as variáveis contextuais (ambiente, interação com pares e professores) estão relacionadas de forma significativa com os ganhos no domínio intelectual, acadêmico e psicossocial do estudante (Silva, Ferreira & Ferreira, 2014).

1.5.1. A Teoria de Astin

Astin (1985) é um dos autores que caminha nesse sentido, e desenvolveu uma teoria que centra no envolvimento e na adaptação do estudante no ensino superior e no impacto do ensino superior na sua performance acadêmica. Diferentemente das teorias e

modelos desenvolvimentais, o autor não analisa os aspectos internos dos indivíduos, e sim os mais fáceis de serem observados como as manifestações comportamentais.

Sua teoria se baseia em cinco postulados: I. O envolvimento ocorre a partir do investimento de energia física e psicológica em vários objetos (que pode estar relacionado a pessoas, deveres). II. O envolvimento ocorre em contínuo, o que significa que ele pode ocorrer em diferentes graus, de acordo com o tempo, com vários objetos e de forma diferente entre os alunos. III. O envolvimento pode ser caracterizado tanto como quantitativo como qualitativo. IV. O sucesso na aprendizagem é diretamente proporcional à quantidade e à qualidade de envolvimento dispendida. V. O resultado das práticas políticas e programas educativos está diretamente relacionado com a capacidade de despertarem o envolvimento dos alunos.

Astin discorre que o principal fator que possibilita o desenvolvimento é o envolvimento dos alunos no meio acadêmico. Os estudantes necessitam estar envolvidos de forma ativa no ambiente acadêmico com o objetivo de aprender, crescer e se desenvolver. Ele afirma que os alunos aprendem envolvendo-se, e esse envolvimento depende tanto de energia física quanto psicológica por parte dos alunos.

O comportamento também é um fator fundamental em sua teoria, pois ele se relaciona ao envolvimento, de forma que, primeiramente, o que faz a diferença é como o aluno se comporta e não tanto aquilo que ele pensa. Pois é através da forma como se comporta que o estudante se relaciona com o meio.

Um aluno bastante envolvido passa muito tempo estudando, participa das atividades no ambiente universitário e interage frequentemente com colegas e membros da instituição. Enquanto um aluno menos envolvido dispende menos tempo nas atividades no campus e com os colegas. É importante destacar que o envolvimento está relacionado a atividades dentro e fora da sala de aula. Assim, considera-se a questão do tempo como fundamental para que o estudante atinja o sucesso nas atividades a que se dedica, pois isso cabe aos professores e à universidade: fazer com que o investimento de tempo e energia dos alunos seja significativo e produza mudanças também significativas, pois o tempo dos alunos não é um recurso infinito.

O envolvimento, é claro, inclui outras questões além do tempo. A qualidade desse tempo também é fundamental, embora seja um recurso de difícil de ser mensuração. O desenvolvimento dos estudantes ocorre com a combinação entre a qualidade do

envolvimento, com os recursos existentes na instituição e pode ser avaliado com uma comparação entre as características que o estudante apresentava antes e depois do período em que frequentou o ensino superior.

Astin (1984) assevera que para que ocorra uma aprendizagem substancial para o desenvolvimento é necessário que o estudante seja ativo no processo de aprendizagem. Defendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos estudantes são diretamente proporcionais à qualidade e à quantidade do seu envolvimento no processo de aprendizagem.

A teoria de envolvimento de Astin (1984) assemelha-se com à de Tinto (1975) pois defende que os diferentes níveis de realização acadêmica dos estudantes dependem da sua integração nos sistemas sociais e acadêmicos da instituição (Pascarella & Terenzini, 1979).

Diversos estudos foram desenvolvidos pelo autor na tentativa de validar empiricamente o modelo do envolvimento. Em 1993 ele realizou um estudo com uma amostra de mais de vinte mil estudantes do ensino superior, obtendo resultados que sustentavam empiricamente sua tese de que quanto mais engajado o aluno estiver no contexto universitário, maiores ganhos podem decorrer em seu desenvolvimento. Nesse estudo há uma questão central que envolve o relacionamento dos jovens com seus pares, sendo que, para Austin, o relacionamento do jovem com seus pares promove tanto o desenvolvimento pessoal como intelectual.

O nível de envolvimento dos estudantes é um determinante chave no efeito do ensino superior. Os estudantes mais envolvidos (que estudam mais, se relacionam mais com seus colegas) tendem a apresentar níveis mais elevados de abertura à experiência e tolerância em relação as diferenças (Pascarella & Terenzini, 1979).

1.5.2. A Teoria de Tinto

A teoria de Tinto é centrada nos motivos que levam ao abandono acadêmico, procurando compreender e explicar os motivos que levam o estudante a abandonar o curso antes mesmo de tê-lo concluído e compreender a influência das variáveis individuais, ambientais e institucionais nesse processo.

Um dos temas centrais desenvolvidos por Tinto (1987) se trata da integração sendo que, o abandono é visto como resultado de uma satisfatória ou insatisfatória

integração vivenciada pelo jovem no contexto universitário. Esta questão é algo complexo que advém de um resultado da interação entre dinâmicas que se estabelecem entre as características dos estudantes e das instituições. O autor postula que a combinação entre motivação, capacidades acadêmicas, características sociais e acadêmicas da instituição de ensino levam a dois compromissos: um com os objetivos educacionais e o outro de permanência na instituição. Sendo o último dependente da importância que o aluno atribui à instituição.

Tinto (1999) evidencia dois tipos de desistência: a desistência voluntária e a involuntária. Sendo que, a primeira, ocorre independente da manutenção de um nível satisfatório de rendimento, em geral; a segunda, resulta da falta de vontade ou incapacidade dos estudantes para corresponderem as exigências das universidades de ensino ou até mesmo à violação de alguma regra institucional. Também afirma que a evasão pode decorrer das influências que as comunidades sociais e intelectuais exercem sobre a vontade dos estudantes em terminar o curso de graduação.

O pensador faz referência a alguns fatores que os jovens trazem consigo antes de ingressar na faculdade e que, da mesma forma, influenciam na evasão: background familiar, habilidade, escolaridade, a inter-relação entre os objetivos e comprometimento da instituição e dos alunos, o conjunto de relações formais e informais estabelecido no ambiente acadêmico e no social, performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição e atividades extra curriculares. Em conclusão, a integração acadêmica e a integração social que os itens anteriores proporcionam.

O modelo de Tinto reforça a importância da primeira passagem e da adaptação dos estudantes no ensino médio para posteriormente ingressarem no ensino superior com uma base pré-estabelecida (Silva, 2013).

Ao caracterizar as instituições de ensino superior, Tinto (1993), faz referência a dois subsistemas: o acadêmico e o social. O acadêmico está relacionado à educação formal, às atividades que ocorrem dentro de sala de aula com os professores e que envolvem ensino-aprendizagem. O social se constitui pelo conjunto de interações resultantes do contato com os outros membros da comunidade universitária fora das salas de aula. Dessa forma, a qualidade das relações que resultam desses subsistemas refletem na integração do jovem dentro do ensino superior, principal ponto abordado por Tinto.

Em um segundo momento, como resultante das relações e dos fatores pré-existentes na história de vida do jovem, bem como as interações entre ambos Tinto (1993) afirma que, a integração dos estudantes no contexto universitário assume duas formas: a integração social e a integração acadêmica intelectual. Se o estudante é bem integrado do ponto de vista acadêmico significa que ele é capaz de corresponder e participar das atividades estabelecidas no ambiente acadêmico. Já a integração social significa que o estudante estabelece relações interpessoais satisfatórias e positivas com as demais pessoas que frequentam a universidade e participam das atividades extracurriculares, obtendo prazer em suas realizações.

Assim, quanto maiores os níveis de integração nessas áreas maior a chance desse aluno permanecer na graduação. Pode-se dizer, ademais, que a teoria de Tinto postula o fato de que a interação entre as variáveis individuais, ambientais e institucionais explicam os motivos do abandono.

1.5.3. A Teoria de Bean

Bean (1980) desenvolveu um modelo adaptado a partir do modelo construído por Prince em 1977 que aborda o processo de *turnover* das organizações de trabalho. Ele observou que, o processo de abandono escolar dos estudantes no ensino superior, é semelhante ao dos trabalhadores que abandonam seus locais de trabalho (Silva, 2013).

Um dos pontos por ele ressaltados é de que homens e mulheres abandonam as instituições de ensino superior (IES) por motivos diversos. Os homens mesmo se estão satisfeitos podem deixar o ensino superior, já as mulheres, não. O primeiro indicador se trata do compromisso para com a instituição, para ambos. Mas o segundo difere entre ambos, para as mulheres se trata do desempenho no ensino médio e, para os homens, o segundo indicador é o desempenho na instituição de ensino superior (Bean, 1980).

As crenças influenciam as atitudes dos estudantes que, por sua vez, influenciam o seu comportamento. As crenças são influenciadas por múltiplos fatores que podem ser internos ou externos ao ambiente acadêmico. Ao contrário de Tinto, Bean atribui maior importância aos fatores externos à instituição na influência do abandono afirmando que, no processo de abandono acadêmico há uma diversidade de fatores que se relacionam como as características dos estudantes, da instituição de ensino e também as pressões exteriores, que são exercidas por grupos externos como amigos, família e parentes.

De uma outra forma, pode-se dizer que, Bean considera os indicadores do abandono como resultado de um processo complexo de integração sociopsicológico dos jovens. Outro ponto observado é que, de acordo com Bean e Metzner (1985), os resultados negativos no desempenho acadêmico possuem maior influência na decisão de abandono do que os positivos

De forma geral, o modelo considera um conjunto de variáveis associadas tanto às características de background (gênero, idade, etnia, etc.) dos alunos como variáveis acadêmicas ligadas a objetivos educativos, a resultados obtidos no segundo grau, hábitos de estudo e grau de incerteza a respeito do curso escolhido. Todas essas variáveis influenciam o abandono de forma direta ou indireta. Outro ponto abordado são as variáveis ambientais, que correspondem tanto as características do contexto universitário como às pressões externas a qual os estudantes estão sujeitos. Obviamente cada indivíduo, experiência essas variáveis a seu modo, podendo fazer com que se tenha influência positiva ou negativa nas intenções de abandonar o curso.

1.6. Conclusão

De forma geral, tanto os modelos que centram nos aspectos cognitivos, os modelos psicossociais e os modelos de impacto procuram compreender o processo de adaptação do indivíduo frente à uma nova situação, especificamente no meio acadêmico. Os modelos centrados nos aspectos cognitivos pressupõem o desenvolvimento como ligado à adaptação e baseados em transformações de estruturas cognitivas que se desenvolvem na busca de equilíbrio entre o indivíduo e o meio. Os modelos psicossociais compreendem o desenvolvimento como uma série de estágios sequenciais e hierárquicos, que levam os indivíduos a passarem por crises considerando aspectos psicológicos e biológicos, enfatizando as mudanças internas do estudante. Os modelos de impacto enfatizam as variáveis externas e consideram as mudanças dos estudantes como consequência da influência de fatores ambientais e socioculturais.

É possível notar que o processo de adaptação está ligado a uma série de fatores que interagem entre si de aspectos multidimensionais e cada teoria apresentada privilegia um desses aspectos. Obviamente não há nenhuma teoria que explique por completo todos os processos que os estudantes passam como, o desenvolvimento da autonomia, a consolidação da identidade e independência, a capacidade de estabelecer intimidade e o

desenvolvimento cognitivo. Todos os aspectos que fazem parte do crescimento e desenvolvimento do estudante no ensino superior se conectam não apenas aos processos adaptativos na universidade, mas principalmente, à vida desse estudante de forma geral. O desenvolvimento ocorre de forma continuada, desde o nascimento até a morte.

Atualmente, em função da diversidade e multiplicidade de deveres, desafios e todos os processos envolvidos na adaptação ao Ensino Superior, a literatura o tem conceitualizado como um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos fatores, tanto de natureza intrapessoal (associados aos estudantes), como de natureza contextual (associados ao ambiente, o contexto e à qualidade das experiências nas universidades) (Almeida & Ferreira, 1999).

CAPÍTULO II
BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES NO ENSINO
SUPERIOR

2.1. Introdução

De acordo com a conceptualização de Silva e Heleno (2012), o conceito de bem-estar subjetivo retoma as raízes do século XVIII, época em que se defendia que o princípio da existência humana é a vida em si mesma, uma ideologia Iluminista que priorizava o desenvolvimento pessoal e a felicidade como os principais valores da vida. Durante muito tempo houve uma grande ênfase no estudo da doença em relação à saúde e, conseqüentemente, a infelicidade foi bastante explorada e a felicidade deixada um pouco de lado. Estudos recentes, no entanto, mostraram que as pessoas têm uma visão muito mais positiva da vida do que supunham os antigos filósofos.

Este capítulo abordará a respeito do bem-estar subjetivo dos indivíduos, realçando sua característica multidimensional. Em se tratando de adaptação do estudante ao ensino superior podemos dizer que, no final das contas, busca-se pelo sentimento de bem-estar, que deve ser retomado à medida que a adaptação se consolida. Prosseguiremos com a apresentação de algumas variáveis sociodemográficas e psicológicas que influenciam o bem-estar subjetivo, bem como teorias e componentes desse bem-estar.

Considera-se o bem-estar subjetivo como uma das áreas da psicologia positiva, área que tem crescido muito nos últimos anos. Um dos pontos importantes que desencadeou a investigação do bem-estar subjetivo se deve à percepção de que as pessoas não apenas evitam o mal-estar, mas elas procuram a felicidade. A psicologia positiva se desenvolveu nas últimas décadas com uma tendência a buscar aspectos positivos da existência humana, deixando um pouco de lado o foco na doença. Por essa razão o BES é considerado uma dimensão positiva da saúde (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos, & Oliveira, 2003).

Não existe um consenso claro sobre o conceito de bem-estar subjetivo, pois bem-estar é um sentimento subjetivo. Alguns autores procuraram defini-lo como sinônimo de “qualidade de vida percebida pelo indivíduo”. Ostrom (1969) afirma que o bem-estar subjetivo está relacionado ao fato de que existem pelo menos dois componentes básicos, que são o afeto e a cognição. O componente cognitivo refere-se aos aspectos racionais e intelectuais, enquanto o componente afetivo envolve os componentes emocionais. O componente emocional é referido, ora como felicidade, ora como afeto positivo e afeto negativo.

Em linhas gerais, bem-estar subjetivo é um termo amplamente empregado como sinônimo de felicidade na literatura. Mas recomenda-se o seu uso ao invés do termo felicidade, haja vista que o BES é uma avaliação feita pelo próprio sujeito sobre sua vida e não uma avaliação feita por especialistas nessa área (Lucas, Diener & Suh, 1996).

Há também uma diferenciação entre a qualidade de vida e as condições de vida, estas estão relacionadas às variáveis sociodemográficas como o nível socioeconômico, escolaridade, estado civil, etc. As condições de vida influenciam a qualidade de vida, que, por sua vez, está relacionada à forma como cada pessoa avalia sua própria vida, pois é só individualmente que se pode dizer se se é feliz ou não, não se trata de algo que possa ser mensurado de fora para dentro (Giacomoni, 2004).

Procura-se, assim, compreender com o estudo do BES, a avaliação que os indivíduos fazem de suas vidas, relacionando-a a aspectos como felicidade, percepção de satisfação ou insatisfação com a vida e a frequência com que se experimenta emoções positivas e negativas. (Simões *et al.*, 2000; Diener, 2000; Seligman, 2008; Passareli-Carrazzoni & Silva, 2012; Albuquerque & Tróccoli, 2004; Ribeiro & Galinha, 2005; Diner & Suh, 1997).

A partir de duas concepções filosóficas diferentes- hedonismo e eudaimonismo, há uma diferenciação entre o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo. O bem-estar subjetivo se relaciona ao hedonismo, interpretando a felicidade como a procura de experiências de prazer, ausência de problemas; já o bem-estar psicológico, ligado ao eudaimonismo, entende o bem-estar como a busca pela realização do potencial humano, a busca de crescimento pessoal (Ryff, 1989). Resta claro que o conceito de bem-estar é multidimensional, sendo que todas suas facetas estão interligadas. Neste trabalho, centraremos no estudo do bem-estar subjetivo (Albuquerque & Lima, 2007).

Ed Diner é um dos pioneiros na pesquisa científica sobre felicidade, é o principal responsável por cunhar e conceituar o seu aspecto que pode ser empiricamente medido, "bem-estar subjetivo" (SWB). Uma de suas maiores contribuições de Diener diz respeito à medida da própria felicidade. O conceito de felicidade tem uma história cultural e filosoficamente diversificada, o que significa ser improvável que uma única definição que seja aplicada a todas as pessoas em todos os momentos. Sendo assim, a própria ideia de medir a felicidade a partir de um ponto de vista científico parece suspeita, por ser muito diferente de determinar o nível de gordura do sangue, por exemplo. Diener alega, no

entanto que, em geral, as pessoas estão felizes se elas pensam que são felizes; ou, pelo menos, cada pessoa é o melhor juiz de si mesma para dizer se é feliz ou não (Diener, 2000).

Segundo Lucas *et al.*, (1996, citado por Ribeiro & Galinha, 2005, p.35) “(...) o Bem-Estar é uma variável ampla que exige cuidado na comparação com outras variáveis, mais do que uma variável restrita, é necessário verificar se o construto é verdadeiro diferentemente dos construtos que inclui ou com os quais se relaciona. Devido à natureza global de Bem-Estar é importante proceder-se à validade discriminante das variáveis em investigação.” Assim, Lucas *et al.*, consideraram que Bem-Estar se trata de uma área de estudo ao invés de apenas um constructo específico.

Existem três aspectos relacionados ao bem estar subjetivo que merecem ser enfatizados: o primeiro deles é a subjetividade, o que significa que sua percepção reside dentro da esfera individual e condições objetivas como saúde ou riqueza, embora influenciem o bem-estar, não são do campo da experiência subjetiva; o segundo aspecto a ser destacado, se trata de que o bem estar inclui afetos positivos, como alegria, prazer e otimismo, não sendo apenas uma ausência de fatores negativos na percepção sobre a vida, mas principalmente, a presença de fatores positivos; o terceiro e último, aborda o fato de que bem-estar é uma medida global e não apenas uma medida limitada a um aspecto da vida. Essa medida inclui uma avaliação global de todos os aspectos da vida de uma pessoa, desta forma, mesmo que as influências de um certo domínio possam ser priorizadas, a ênfase é normalmente baseada no julgamento integrado de vários aspectos ao longo da vida do indivíduo (Lucas, Diener & Suh, 1996; Diener, 1984).

O ingresso no ensino superior é visto como uma nova fase e que pressupõem mudanças adaptativas que nem sempre ocorrem de forma benéfica, gerando estresse e ansiedade. Se faz relevante o estudo de aspectos positivos, qualidade de vida e condições de vida que influenciam no bem-estar subjetivo para compreender a experiência do jovem no contexto universitário. O bem-estar subjetivo que será experimentado neste momento influenciará nas suas relações e atitudes durante o decorrer desse período.

Um dos principais obstáculos com que o estudante se depara no início do seu percurso na universidade, se refere à natureza das suas expectativas iniciais e das suas características de personalidade. Podemos concluir que, a partir desse ponto de vista, o processo adaptativo do jovem e a busca pelo bem-estar subjetivo, encontram-se unidos.

A partir de uma vinculação com o hedonismo o BES é visto como uma procura de experiências prazerosas e de equilíbrio entre o afeto positivo e o afeto negativo. Empiricamente se procura identificar características sociodemográficas associadas à qualidade de vida e à satisfação com a vida, pois considera-se a avaliação que as pessoas fazem de suas próprias vidas baseadas em valores, necessidades e sentimentos individuais, desvalorizando, assim, valores universais (Novo, 2003). O BES é medido pela perspectiva do próprio indivíduo e definido a partir de experiências internas, pensamento e sentimento sobre sua vida, por isso inclui aspectos cognitivos e afetivos (Diener & Suh, 1997).

Diversas investigações evidenciaram que os estudantes “preparados” (com expectativas positivas e conscienciosos das dificuldades e exigências que a vida universitária exige) mostram índices superiores de adaptação à Universidade, estes alunos também apresentam estratégias de coping ativas, que permitem antecipar e enfrentar de forma mais positiva as dificuldades e os desafios inerentes a esta transição; os estudantes “receosos” (com fracas expectativas e com receio dos múltiplos desafios da vida universitária) e os “complacentes” (com fracas expectativas e baixas exigências em relação à vida acadêmica) não se adaptam tão bem a determinadas experiências acadêmicas, e geralmente a enxergam como um acontecimento desgastante e prejudicial para o equilíbrio da sua personalidade (Almeida, & Vasconcelos, 2008).

Podemos considerar que, no funcionamento do BES, além dos acontecimentos externos e dos indicadores sociais a capacidade de adaptação do indivíduo tem grande valor, sendo que, um modelo explicativo do BES terá de incluir variáveis objetivas e subjetivas, fatores cognitivos, afetivos, variáveis sociodemográficas e de personalidade (Diener e Suh, 1997).

2.1.1. Avaliação do bem-estar subjetivo

Atualmente a área de estudo do bem-estar subjetivo possui suas bases em estudos empíricos, caracterizados por medidas de auto-relato (Lucas, Diener e Suh, 1996). Um dos instrumentos de mensuração do bem-estar subjetivo mais utilizados em pesquisas com adultos, e que será utilizado nesse trabalho, se trata da Escala de Satisfação com a Vida SWLS (*Satisfaction with the Life Scale*, Diener, Emmons, Larsen e Griffin, 1985)

que avalia a componente cognitiva e as Escalas PANAS - *Positive and Negative Affect Schedule*, (Watson, Clark & Tellegen, 1988) que avalia a componente afetiva.

A Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) foi desenvolvida para avaliar satisfação de vida global em adultos, jovens e também em pessoas de terceira idade. A Escala PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) de Watson, Clark e Tellegen (1988) foi desenvolvida na tentativa de suprir a lacuna de instrumentos psicometricamente bem construídos, mais econômicos e de fácil aplicação, que pudesse avaliar tanto o afeto positivo quanto o afeto negativo.

Diener e Lucas (1999) e Diener e Suh (1997) abordam que as três componentes do Bem-estar Subjetivo (satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo) são constructos distintos, mesmo que relacionados entre si.

Lent (2004) considera que em ambas as escalas, nas medições, existe uma mistura das componentes cognitivas e afetivas. O autor considera que há uma diferença principalmente em termos da generalidade e especificidade nas descrições dos sentimentos. A satisfação com a vida remete para julgamentos afetivos mais abstratos e o afeto positivo e negativo se referem à experiências mais intensas e específicas.

2.1.2. Componentes do Bem-Estar Subjetivo

Convêm destacar que três componentes do BES tem sido referencias, que são: a afetividade positiva (PA), a afetividade negativa (NA) e a satisfação com a vida. (Andrews & Withey, 1976). As primeiras estão ligadas aos aspectos emocionais e afetivos e a satisfação com a vida está ligada aos aspectos cognitivos. Todas elas serão abordadas no decorrer do trabalho.

O estudo do bem-estar subjetivo abrange também outros domínios que estão relacionados ao estudo da qualidade de vida, o afeto positivo e o afeto negativo. Qualidade de vida não inclui apenas fatores relacionados à saúde, tais como bem-estar físico, funcional, emocional e mental, mas também elementos que não estão relacionados a ela como trabalho, família, amigos, modo e contexto de vida (Ribeiro & Galinha, 2005). Na verdade, o termo qualidade de vida conforme aplicado na literatura médica não pode ter um significado único ou englobar apenas aspectos objetivos. Qualidade de vida não deve ser uma descrição dos aspectos da saúde dos indivíduos, mas também de outros aspectos não médicos (Gill & Feinstein, 1994).

Quem primeiro definiu formulações acerca do BES foi Bradburn (1969). Defendeu a ideia de que os afetos positivos e negativos não são duas polaridades de um mesmo grupo, mas formam dois grupos distintos de afetividade, capazes de apresentar correlações particulares com conjuntos específicos de traços de personalidade. Bradburn propôs uma estrutura bidimensional para os afetos: positivos e negativos. Através de demonstrações em que as emoções positivas e negativas separavam fatores que influenciados por variáveis distintas foi que Bradburn considerou a felicidade como um equilíbrio entre ambos os afetos. Essa possibilidade sugere que a felicidade não é unidimensional e que os afetos positivos e negativos devem ser mensurados separadamente.

Posteriormente, outros pesquisadores (Diener & Emmons, 1985; Watson, Clark & Tellegen, 1988) confirmaram com evidências a existência dessas duas dimensões na estrutura dos afetos apresentada por Bradburn (1969). Desde então, se considera BES como um construto psicológico que é integrado por experiências emocionais positivas e negativas, denominadas de afetos positivos (*positive affects*) e afetos negativos (*negative affects*).

Na dimensão afetiva do BES, considera-se o afeto positivo e o afeto negativo, ambos representam descrições de um estado emocional transitório, passageiro sendo que o afeto positivo está relacionado a sentimentos agradáveis, de prazer e entusiasmo como por exemplo, a pessoa se sente entusiasmada, ativa e enérgica; um baixo nível de afeto positivo se caracteriza por tristeza e apatia. O afeto negativo relacionado a emoções desagradáveis como ansiedade, aborrecimento, pessimismo e angústia. Afeto negativo se relaciona a uma dimensão geral de engajamento sem prazer e quando muito elevado inclui sensações negativas diversas, como raiva, desprezo, culpa, medo e nervosismo.

Lembranças positivas estão diretamente relacionadas ao fator central na conceitualização de bem-estar subjetivo, justamente porque a memória das lembranças agradáveis torna a vida mais gratificante (Diener & Suh, 1997). Fredrickson (1998) afirma que as emoções positivas fortalecem os pensamentos e as ações individuais auxiliando consequentemente na construção de recursos pessoais permanentes que podem ser tanto físicos, intelectuais ou sociais. A teoria do fortalecimento explica dessa forma por que as emoções positivas podem promover saúde e bem-estar. Alguns pesquisadores

afirmam ainda que a extroversão está relacionada à afetividade positiva enquanto o neuroticismo se relaciona a afetividade negativa

Diener e Seligman (2004) enfatizam o fato de que os indivíduos que se enquadram como muito felizes experimentam sentimentos positivos na maior parte do tempo e que sentimentos negativos são apenas ocasionais e, possuem um sistema de emoções que favorecem a tendência para atribuição de respostas mais apropriadas diante da vida. Alguns estudos também revelam que os indivíduos costumam relatar mais as lembranças positivas que viveram do que as negativas sendo que, quem vive emoções positivas mais intensas também vive com mais intensidade as negativas.

Diener e colaboradores (1990) também destacaram que os processos que conduzem a emoções positivas intensas são os mesmos que conduzem a emoções negativas intensas. Entretanto, as emoções muito intensas são raras e eventos pouco frequentes não costumam alterar de forma significativa o BES, observa-se, portanto, que as medidas baseadas na frequência apresentavam resultados melhores refletidos no BES. Através dos estudos desenvolvidos por Thomas e Diener (1990) verificou-se que os participantes lembravam melhor de lembranças frequentes em comparação com as lembranças intensas

Dentro da dimensão cognitiva do BES está a satisfação com a vida, que se refere ao julgamento que cada indivíduo atribui a sua própria vida podendo se considerar mais próximo ou distante de suas aspirações e metas.

Na década de 1980 alguns pesquisadores (George & Bearon, 1980) reconheceram a satisfação com a vida como dimensão cognitiva de BES. Um fato de extrema importância para que fosse possível distinguir a satisfação com a vida do componente emocional de BES, afetos positivos/negativos também porque possibilitava compreender como ocorria a estruturação dos dois componentes de BES entre amostras com características demográficas distintas. Tornou-se possível, assim, investigar bem-estar como um construto dentro dos domínios da psicologia e proceder as investigações usando medidas específicas de cada um dos componentes de BES e avaliar relações entre os seus componentes, cognitivo e emocional.

O conceito de satisfação com a vida ainda é considerado como uma dimensão subjetiva de qualidade de vida. Na abordagem objetiva de qualidade de vida, considera-se que saúde, recursos, moradia e outros indicadores observáveis e quantificáveis

contemplam o espectro da qualidade de vida que uma pessoa possui. Já na perspectiva subjetiva de qualidade de vida, está a satisfação com a vida, considerando as avaliações individuais e as diferenças culturais na percepção do padrão de vida. Pondera-se, portanto, que mesmo quando os indivíduos compartilham a mesma cultura, é possível que haja variações entre os indivíduos quanto a suas crenças, valores, objetivos e necessidades (Coleta & Coleta, 2006).

2.2. Variáveis Sociodemográficas

Larson (1978) foi quem primeiro se interessou nos fatores sociodemográficos do bem-estar subjetivo. Diener (1997) também afirmou que não apenas fatores ligados à personalidade, mas também às circunstâncias ambientais podem produzir mudanças substanciais e duradouras no BES, o que pode ser observado principalmente quando se compara grupos, nações ou culturas em que as circunstâncias de vida são extremamente diferentes (Simões, 2000).

De acordo com diversos estudos a respeito do BES, chegou-se à conclusão de que variáveis sociodemográficas podem influenciar o bem-estar subjetivo, sendo as principais: idade, gênero, estado civil, educação, saúde, rendimento e religião. Outro fator que está relacionado ao bem-estar são as relações interpessoais compensadoras.

Uma questão que surgiu com o aprofundamento do estudo do bem-estar subjetivo é que os fatores sociodemográficos, na verdade, explicam apenas uma pequena parte da variância do bem-estar subjetivo (apenas 10% de acordo com estudos de Andrews e Withey, 1976). O que foi denominado como *paradoxo do bem-estar subjetivo*, justamente pela contradição de que há indivíduos que podem ser felizes apesar de algumas características sociodemográficas apontarem para a infelicidade.

De acordo com Argyle (2003) aponta que as variáveis de maior impacto positivo na felicidade são o casamento, o emprego, o status ocupacional, o lazer e as “competências” de saúde e habilidades sociais. Observa também que os efeitos são mais intensos em determinados grupos como a renda para pessoas mais pobres, a religião para os idosos, bem como o fato do desempregado ser mais infeliz, também os divorciados e separados. Neste estudo empírico as variáveis sexo, idade e rendimento serão tidas como principais.

Idade: A idade é uma variável largamente estudada. Alguns trabalhos indicam uma queda na frequência de atividades prazerosas entre idosos, apesar desse declínio se demonstrar tanto em afetos negativos quanto em afetos positivos Bradburn (1969). Outras pesquisas como a de Ryff (1989) que demonstraram através de um estudo realizado para medir a relação ao equilíbrio de afetos no qual se subtraía os afetos negativos dos positivos e chegou à conclusão de que as pessoas mais jovens, comparada com idosos, eram menos felizes.

Outro possível efeito positivo da idade sobre a felicidade pode estar relacionado à baixa discrepância entre aspirações e realizações dos idosos, sendo que sujeitos jovens tendem a ter grandes expectativas para o futuro e baixo índice de realização. Durante a velhice pode-se dizer que há um processo de acomodação das coisas da forma como elas são. Muitos estudos, de forma geral, apontam para uma correlação baixa entre o bem-estar subjetivo e a idade, o que indica que o *paradoxo do bem-estar subjetivo* se aplica nesse caso. Diener e Suh (1997) apresentam resultados de que a satisfação com a vida não diminui com a idade. Observa-se que o papel da afetividade aumenta, à medida que as pessoas ficam mais velhas, assim como a capacidade de lidar com as emoções. Pessoas mais velhas tendem a maximizar os afetos positivos e minimizar os negativos, o que se justifica na adaptação aos eventos da vida e contextos sociais.

De acordo com estudos realizados por Porta-Nova (2009), com uma amostra de 620 estudantes universitários, foi constatado que os estudantes mais velhos demonstravam maior nível de maturidade psicológica, bem-estar psicológico, equilíbrio emocional, apresentavam métodos e estratégias de estudo mais eficazes, geriam melhor o tempo, apresentavam conhecimento mais sólido em relação ao curso, e, além de tudo, mostravam-se mais preparados na realização dos exames, em comparação com estudantes mais novos. Já no domínio interpessoal, os alunos mais novos demonstravam estar melhor adaptados ao Ensino Superior do que os mais velhos (Porta-Nova, 2009). O autor afirma que esta última evidência já era esperada, pois os alunos mais velhos enfrentam mais desafios na esfera pessoal e familiar (casamento), profissional (compromissos profissionais, trabalhar e estudar ao mesmo tempo). Essas questões influenciam de forma ativa a participação em atividades de natureza social associadas à vida acadêmica.

Sexo: A maior parte dos estudos realizados nessa área não encontraram diferenças significativas no que concerne ao sexo, sendo que são observadas mais semelhanças do que diferenças. Constatou-se, entretanto, que mulheres sofrem mais de sintomas relacionados a depressão do que os homens e por isso apresentam maiores níveis de afeto negativo.

Em um estudo realizado com uma amostra de 996 estudantes do primeiro ano do Instituto Politécnico de Leiria (67,4% do sexo feminino e 32,6% do sexo masculino), foi analisado se a variável do sexo influenciava a adaptação pessoal e emocional dos estudantes no Ensino Superior. A partir desse estudo, Seco et al. (2005), pode concluir que os estudantes do sexo masculino demonstravam melhores competências cognitivas e emocionais, autonomia, otimismo e bem-estar psicológico do que os alunos do sexo feminino.

Na dimensão pessoal e emocional da adaptação ao Ensino Superior, muitos estudos na área da literatura especializada verificaram que os estudantes do sexo masculino se adaptam melhor ao Ensino Superior do que as estudantes do sexo feminino (Almeida, *et al.*, 1999; Duchesne, Ratelle, Larose, & Guay, 2007; Ferraz, & Pereira, 2002; Granado et al., 2005; Kyalo, & Chumba, 2011; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006). Em consonância com esta ideia, Silva (2013), a partir de um estudo transversal que foi realizado com uma amostra de 404 estudantes universitários (238 alunos do 1.º ano e 166 do 4.º ano), também constatou que os alunos do sexo masculino apresentavam níveis de bem-estar psicológico, físico, emocional e autonomia superiores quando comparados com os alunos do sexo feminino.

De forma geral, ainda existe uma falta de consenso com a pesquisa voltada para o gênero, apesar de predominar o consenso de que ocorra menor índice de BES entre as mulheres. Em contrapartida há também indícios de que as mulheres reconhecem mais rapidamente que têm problemas emocionais do que os homens e esse tipo de problema costuma ser mais aceito socialmente entre mulheres. Conclui-se, então, que o gênero parece ser uma variável na qual o paradoxo do bem-estar subjetivo se aplica, já que há uma tendência de as mulheres apresentarem resultados semelhantes aos dos homens em pesquisas, apesar de serem mais susceptíveis ao quadro da depressão (Wood & Bandura, 1989).

Estado Civil: De forma geral os estudos têm encontrado correlações positivas entre o bem-estar subjetivo e a condição de casado. As pessoas casadas apresentaram ser mais felizes que as que não eram casadas, dessa forma, a satisfação com o casamento se revela um preditor significativo do bem-estar subjetivo.

Educação: De acordo com uma revisão de estudos em 1984, efetuada por Diner, a educação não é um bom preditor do bem-estar subjetivo, muito embora ela possa ter uma influência indireta sobre o bem-estar subjetivo no sentido de modificar as metas e objetivos de vida, tornando-os mais elevados e podendo provocar efeitos negativos sobre o bem-estar subjetivo. É necessário levar em conta que a educação está muito ligada ao rendimento e ao nível profissional, dessa forma a educação por si só não teria tanto efeito sobre o BES (Simões *et al.*, 2000).

Saúde: A saúde é considerada um excelente preditor do bem-estar subjetivo. Há uma diferenciação entre a saúde objetiva e a subjetiva: aquela é a avaliação feita pelo médico do aspecto físico, de forma geral. Esta, por sua vez, é a percepção que o indivíduo tem de seu estado de saúde e que também é influenciada pela personalidade. A literatura aponta que a saúde percebida parece ser bem mais importante para o BES do que a saúde objetiva. Entretanto, o estado de saúde subjetivo pode ser influenciado tanto pelo afeto negativo como pela saúde objetiva.

Rendimento: As pesquisas realizadas consideraram o envolvimento do bem-estar com o rendimento significativo, muito embora esse efeito possa afetar tanto positivamente quanto negativamente o bem-estar subjetivo. Foram verificados efeitos negativos no bem-estar com o aumento do rendimento, muito em função do aumento no nível de stress e de exigência do indivíduo, pois esses indivíduos se tornavam mais exigente com relação a aspectos que não eram anteriormente. Diener (1995) realizou uma pesquisa que envolveu diversos países e observou que naqueles países mais pobres existe uma correlação maior entre a satisfação com a vida e a satisfação financeira (Simões *et al.*, 2000).

O fator socioeconômico tem uma relevância dentro dos estudos sobre o bem-estar, o pensamento de que quanto maior a riqueza maior a felicidade é muito comum.

Entretanto, tal como aponta Seligman (2008) em países considerados pobres como: Brasil, China e Argentina se observou um grande índice de satisfação com a vida, em contrapartida, países como o Japão observa-se um baixo índice de satisfação com a vida. De acordo com o autor o poder de compra e a satisfação com a vida caminham juntos, mas há um limite onde o nível de riqueza não influencia mais o bem-estar. Ele ainda afirma que o dinheiro em si não é capaz de trazer felicidade e que a felicidade está mais relacionada a importância que se dá a ele (Seligman, 2008).

De acordo Myers (2000) com as pessoas muito ricas são apenas um pouco mais felizes do que a média da população norte-americana. O dinheiro pode aumentar ou diminuir a felicidade dependendo de como é usado. Pode-se concluir, então, que se uma pessoa tem pouca riqueza, mas atribui ao dinheiro muita importância ele será mais infeliz; e, se, por outro lado, alguém não possui muita riqueza material, mas não dá tanta importância ao dinheiro tenderá a ser mais feliz (Passareli-Carrazzoni & Silva, 2012).

Religião: Diener (1984), ressaltou que tanto as crenças pessoais quanto a participação em atividades religiosas influenciam positivamente o bem-estar subjetivo das pessoas e, posteriormente, numa revisão realizada em 1999, incluiu a religião entre as variáveis sociodemográficas que interferem nos níveis de bem-estar subjetivo (Simões *et al.*, 2000).

Habilidade sociais: Indivíduos socialmente habilidosos desempenham melhor mais tarefas prazerosas e menos tarefas indesejáveis, também são capazes de manter relacionamentos mutuamente benéficos e sustentadores. Considera-se que, pessoas com o bem-estar elevado parecem desenvolver melhores relações sociais do que pessoas que apresentam o bem-estar o bem estar rebaixado. Dessa forma, as relações sociais positivas mostram-se fundamentais para o bem-estar. Existem vários estudos que afirmam que o bem-estar leva o desenvolvimento de boas relações sociais (Diener & Seligman, 2004).

A ampliação da rede de relações e de suporte social tende a aumentar o bem-estar subjetivo (Diner & Seligman, 2004). Há muitas evidências que indicam que as pessoas tendem a se sentir depressivas e sofrer quando não pertencem a nenhum grupo. Por isso, participar de grupos de amigos no trabalho e na escola é um fator favorável para o bem-estar subjetivo.

2.3. Variáveis Psicológicas

Em contraposição ao baixo poder explicativo do BES relacionado as variáveis sociodemográficas as variáveis da personalidade possuem um forte poder preditivo para medir o nível de BES dos indivíduos.

Costa e McCrae (1980) organizaram os traços de personalidade em cinco: extroversão, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência. Sendo que, a extroversão e o neuroticismo se relacionam se correlacionam com a felicidade e a infelicidade; já a conscienciosidade apresenta correlação com a satisfação com a vida. Pessoas consideradas conscienciosas fixam objetivos mais elevados e podem apresentar melhores resultados no contexto de trabalho.

Autoestima: A percepção que o indivíduo tem de si mesmo diz respeito a inúmeros constructos como o físico, social, emocional, acadêmico e moral. Para o BES ela é considerada muitas vezes mais importante que as identidades, sendo um autoconceito que o indivíduo faz a respeito de suas próprias qualidades. Quem possui autoestima elevada exacerba seus êxitos e esconde os fracassos (causado por fatores externos). Dessa forma, esse indivíduo potencializa o esforço futuro e a esperança de novos êxitos. Ela representa a parte afetiva do autoconceito.

Solidão: Se trata de um consenso que a solidão é sentida de diferentes formas pelos indivíduos numa mesma situação. É um fenômeno resultante de características pessoais e fatores situacionais. As características pessoais predis põem os indivíduos a experimentarem a solidão e os fatores situacionais podem piorar a quantidade e qualidade das relações sociais. De acordo com diversos pesquisadores a solidão é um importante preditor do BES.

2.4. Teorias do Bem-Estar Subjetivo

Diener (1984), na tentativa de sintetizar as principais teorias psicológicas do BES encontrou seis grandes grupos:

Teorias télicas - estabelecem que o BES depende da realização dos objetivos propostos ou à proximidade da realização dos mesmos. Fundamentam-se no fato de que a satisfação das necessidades conduz à felicidade.

Teorias do prazer e dor - estabelecem que o objetivo principal do indivíduo é obtenção do prazer e o evitar do sofrimento.

Teorias da atividade - estabelecem a felicidade do indivíduo nos meios que ele utiliza para chegar aos fins. A sucessão de atividades que se vão cumprindo com sucesso gera a felicidade, em direção a um objetivo.

Teorias associacionistas - São fundamentadas na predisposição do indivíduo para ser feliz, se ele se predispor a controlar seus pensamentos negativos e fazer prevalecer os positivos ele será mais feliz.

Teorias de julgamento - É fundamentada no princípio de que o indivíduo atinge a felicidade quando ultrapassa os limites que impôs a si mesmo.

Teorias topo-base/base-topo (top-down/bottom-up)

Algumas pesquisas consideram que o impacto dos fatores sociodemográficos é provavelmente mediado por processos psicológicos como metas e estratégias de enfrentamento (*coping*). Buscou-se, assim, estudar os aspectos intrínsecos na explicação do restante da variabilidade do bem-estar subjetivo. E, na tentativa de responder quais estruturas do indivíduo poderiam determinar a forma como são percebidos os eventos e circunstâncias e que foram desenvolvidas as abordagens *top-down*.

Existem dois grandes modelos que definem o bem-estar subjetivo são os denominados *bottom-up* e os *top-down*. Os *bottom-up* correspondem a uma conceptualização mais antiga e as teorias que se enquadram nessa categoria são voltadas para os fatores externos e desejáveis, tentando identificar a influência dos aspectos sociodemográficos sobre o bem-estar subjetivo. Essas teorias classificam o bem estar como o efeito cumulativo de experiências positivas. Se relaciona com a filosofia de Locke, que afirma que a mente se trata de uma tábula rasa, moldada pela experiência.

As teorias atuais se enquadram na categoria *top-down* que consideram que o entendimento do bem-estar subjetivo está relacionado aos processos psicológicos e subjetivos. Atualmente considera-se que a explicação para o bem-estar subjetivo não está nos fatores objetivos, mas sim em como se interpreta esses fatores objetivos, ou seja, o significado que o indivíduo atribui as suas experiências. Essa perspectiva atribui mais valor a interpretação das situações ao invés das próprias circunstâncias da situação Giacomoni (2004). Essa teoria se conecta à filosófica Kantiana, que considera o sujeito

como um ser ativo. Assim, não são as circunstâncias objetivas, mas sim as interpretações subjetivas que determinam o bem-estar.

As abordagens *top-down* do bem-estar subjetivo afirmam que as pessoas possuem uma predisposição para interpretar as situações e as experiências de vida, tanto de forma positiva como negativa, sendo que, essa propensão influencia a avaliação da vida. Dessa forma, qualquer experiência pode ser objetivamente agradável ou desagradável, satisfatória ou insatisfatória, sempre dependendo da forma que o sujeito lhe atribui.

Para a perspectiva *top-down*, nossa interpretação subjetiva dos eventos é o ponto de partida para influenciar o bem-estar subjetivo, ao invés das próprias circunstâncias objetivas como sugere a abordagem *bottom-up*. Pode-se dizer, portanto, que na teoria *bottom-up* o bem-estar subjetivo é encarado como um efeito, já na teoria *top-down* é encarado como uma causa.

De acordo com Diener e Lucas a “(...) compreensão de que fatores externos, do tipo de base-topo são, muitas vezes, responsáveis por uma pequena parte, apenas, da variância do BES. O nosso temperamento e cognições, as nossas metas, a nossa cultura, os nossos esforços para conseguirmos adaptar-nos moderam a influência das circunstâncias e acontecimentos da vida sobre o BES” (Diener & Lucas, 1999, p. 286).

Atualmente, a teoria *top-down* vem sendo privilegiada e conseqüentemente se privilegia o valor da personalidade na investigação do bem-estar. Haja vista que a forma como cada um encara os fatos está ligada à sua própria personalidade, o que difere de sujeito para sujeito.

2.5. Objetivos e Metas Pessoais

A partir de uma perspectiva mais dinâmica da abordagem da personalidade passou-se a relacionar o BES com as metas pessoais. “As metas são estados finais ou resultados, que se procura atingir ou evitar. Possuem uma componente cognitiva (representação de uma situação a atingir), uma afetiva (sentimentos e emoções a ela ligados) e uma comportamental (comportamentos para a atingir)” (Simões et al., 2003, p.10).

De acordo com a teoria de Michalos (1985) denominada de *múltipla discrepância da satisfação*, as pessoas se comparam a múltiplos padrões que podem ser pessoas, situações passadas, aspirações e metas. O nível de satisfação é medido de acordo com a

discrepância entre esses padrões e a situação atual vivenciada pelo sujeito. Sendo que, se o indivíduo se compara com algo que se encontra abaixo do seu padrão, ele sente satisfação, mas se faz uma comparação com níveis mais elevados que o seu, ele se sente insatisfeito

As teorias télicas, por outro lado, são as linhas de estudo que relacionam as metas com o BES e consideram que o nível de bem-estar subjetivo está relacionado ao fato de se ter aproximado ou não das metas e aspirações pessoais. Sendo que as pessoas se sentem melhores quando se aproximam das metas pretendidas e piores quando se sentem distante da realização das mesmas.

São consideradas como fatores que interferem no BES três dimensões das metas pessoais: o empenhamento, que está ligado a determinação e a vontade de realização; a acessibilidade, que se relaciona aos recursos e juízo sobre as oportunidades e, por último, o progresso na sua realização. Posteriormente, uma quarta dimensão passou a ser igualmente considerada, que se trata da congruência das metas com os motivos.

Todas essas dimensões estão interligadas, o empenhamento se conecta a acessibilidade, pois mesmo que o indivíduo tenha elevado nível de empenhamento, mas a meta seja considerada inacessível, tenderá a apresentar uma queda no BES. Ou seja, não basta apenas o esforço na execução das metas, é necessário, também, a percepção se as condições são favoráveis ou não. Conclui-se, também, que o empenhamento juntamente com a acessibilidade só anda em conjunto se as metas fossem congruentes com a motivação dos sujeitos. Outros estudos demonstram que se as metas são congruentes com os interesses dos indivíduos automaticamente eles se esforçam mais para alcançá-las (Brunstein, 1993).

O nível de abstração das metas também exerce sua influência sobre o BES, constata-se que, os indivíduos que descrevem suas metas de forma mais abstrata e subjetiva tendem a apresentar níveis de mal-estar psicológico mais elevados, por outro lado, os indivíduos que descrevem suas metas de forma mais clara e objetiva tendem a apresentar níveis mais elevados de bem-estar subjetivo (Emmons, 1992).

Há teorias que reconhecem a importância da convicção sobre o bem-estar subjetivo. Algumas investigações sobre a competência e convicção da capacidade de realização das metas está relacionado ao aumento do BES (Deci & Ryan, 2008).

Para Lent (2004) as expectativas quanto aos resultados são capazes de promover o bem-estar através da fixação de metas e a buscas destas por meio do enfrentamento dos obstáculos. Conclui-se que há uma forte relação entre expectativa e satisfação nos contextos acadêmicos e sociais.

Lent (2004) leva em consideração as propriedades das metas (simplicidade, importância, compromisso e progresso). Dessa forma os resultados indicam que a percepção de que se está progredindo em direção a uma meta é um preditor eficaz do BES.

2.6. Influência da Cultura

A cultura também é um fator que exerce influência sobre as metas pessoais, pois podem influenciar de forma positiva o BES se forem realizações valorizadas pela cultura a qual o sujeito pertence. Nas culturas individualistas, os indivíduos valorizam mais suas próprias metas e desejos; já nas coletivistas há maior importância do grupo e dos objetivos em conjunto. Diener *et al.*, (2002) refere que “há profundas diferenças culturais naquilo que faz a pessoa feliz.” (cit. por Lent, 2004, p. 88).

Estudos indicam que a importância atribuída à felicidade apresenta diferenças entre culturas diferentes. Constatou-se que indivíduos latino-americanos dão maior importância ao bem-estar subjetivo do que indivíduos asiáticos da costa do Pacífico. De acordo com Diener (2002) os asiáticos tendem a sacrificarem melhor emoções desencadeadoras de prazer para atingirem suas metas pessoais, que possuem grande valor para eles.

2.7. Conclusão

Primeiramente, podemos supor que a personalidade é um importante preditor do bem-estar subjetivo, mas, como podemos observar através das teorias, o impacto dela não explica tudo e nem toda a variância do BES. Um exemplo surge na teoria da *múltipla discrepância da satisfação*, na qual a personalidade do sujeito pode ser um fator que influencia o tipo e a frequência das comparações que ele faz de si mesmo com relação a outras pessoas ou situações. Também se observa uma ligação indireta entre os recursos materiais e a realização das metas, no sentido de que esses recursos podem dificultar ou

facilitar a realização das metas. É possível relacionar também as aspirações para o futuro com a idade dos sujeitos, pois um jovem possui aspirações muito mais voltadas para o futuro.

Em vista de tantas teorias capazes de explicar, ainda que minimamente, o bem-estar subjetivo, ou as características que o influenciam, podemos supor, que apenas uma abordagem pluridimensional, dinâmica e interativa sobre os fatores endógenos e exógenos da pessoa é capaz de avaliar bem-estar subjetivo. Observa-se que há inúmeras características externas e internas que influenciam o bem-estar subjetivo.

O bem-estar subjetivo se trata de um fenômeno complexo e multidimensional, todas as teorias, as que centram nos aspectos da personalidade, das características sociodemográficas, dos aspectos psicológicos, bem como a das metas e objetivos pessoais explicam em parte o BES. Um modelo explicativo deve incluir variáveis objetivas e subjetivas, fatores cognitivos, afetivos, bem como variáveis sociodemográficas e de personalidade (Simões *et al.*, 2000).

As pessoas não têm como finalidade única uma vida com prazeres imutáveis sem qualificação moral, também precisam ter seus sentimentos de felicidade justificados e podem ser capazes de sacrificar momentos de prazer por outras situações que valorizam mais. Na função adaptativa a busca pelo BES se faz presente principalmente pela característica dos indivíduos de sempre buscarem a felicidade. O BES talvez possa ser considerado um nível que os estudantes buscam no caminho trilhado da adaptação, crescimento e desenvolvimento pessoal no ensino superior.

Ao longo da vida o indivíduo altera a maneira de se relacionar com os outros, adaptando-se aos acontecimentos externos e sociais, ou seja, às novas situações de vida. Sempre em busca de bem-estar. Não é exagero afirmar que o grande sentido da vida se ocorre na busca de bem-estar, pois este é um conceito em constante mudança para o indivíduo e, por isso, sempre sujeito a ressignificações.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

3.1. Delimitação do estudo, objetivos e hipóteses de investigação

Os capítulos anteriores relativos à adaptação acadêmica e o bem-estar subjetivo permitiram que se estruturasse um enquadramento teórico que vai fundamentar o estudo empírico que será apresentado em seguida.

Neste capítulo pretende-se descrever as diversas etapas que constituíram na realização dessa pesquisa. Foi utilizada uma abordagem pela metodologia quantitativa e foi obedecido um plano pré-definido de recolha de dados quantificáveis, para isso, foram aplicados um total de quatro questionários, com a finalidade de se obter informações para análise e discussão de resultados.

A presente investigação consiste num estudo quantitativo, transversal, de natureza exploratória e analítica, sendo que, o principal objetivo, é o de contribuir para ampliar o conhecimento baseado nas teorias que estudam os comportamentos e as características que influenciam de forma benéfica ou não a adaptação do jovem estrangeiro no ensino superior.

Para analisar as variáveis, formularam-se os seguintes objetivos:

- 1- Analisar a relação entre a adaptação do estudante no ensino superior relacionada a variáveis de adaptação institucional, adaptação social, adaptação nos estudos, adaptação pessoal/emocional e adaptação ao projeto de carreira.
- 2- Analisar a relação do bem-estar subjetivo do estudante no ensino superior relacionado com a satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa.
- 3- Compreender os níveis de adaptação no ensino superior (adaptação institucional, adaptação social, adaptação nos estudos, adaptação pessoal/emocional e adaptação ao projeto de carreira) em função do sexo, do tempo de estudo e da bolsa de estudo.
- 4- Compreender os níveis de Bem-Estar Subjetivo (satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa) em função do sexo, do tempo de estudo e da bolsa de estudo.

As hipóteses do presente estudo foram as seguintes:

- 1- Existe uma diferença significativa nos diferentes domínios da adaptação acadêmica (adaptação institucional, adaptação social, adaptação nos estudos, adaptação pessoal/emocional e projeto de carreira) em função das variáveis sociodemográficas (sexo, tempo de estudo e bolsa de estudo).

- 2- Existe uma diferença significativa no domínio do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo) em função das variáveis sócio demográficas (sexo, tempo de estudo e bolsa de estudo).
- 3- As variáveis de adaptação ao ensino superior (adaptação institucional, adaptação social, adaptação nos estudos, adaptação pessoal/emocional e projeto de carreira) são melhores preditores do bem-estar subjetivo (satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo) do que as variáveis sociodemográficas (idade e sexo).

3.2. Amostra

A amostra desse estudo engloba 194 estudantes brasileiros que da Universidade de Coimbra, 113 do sexo feminino e 81 do sexo masculino, correspondente a 58,2% e 41,8% da amostra (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	N	%
Feminino	113	58,2
Masculino	81	41,8
Total	194	100,0

No que concerne a idade dos estudantes pode-se observar (Tabela 2) que esta varia entre os 18 e os 72 anos; a média encontrada é de 27,80 anos, com um desvio padrão de 7,90, sendo a moda de 22 e a mediana de 26 anos. Em vista desses dados compreende-se que é mais frequente os alunos terem 22 anos. Ainda se pode referir que grande parte da nossa amostra de alunos se situa no grupo etário com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos (67%).

Tabela 2: Distribuição dos alunos segundo a idade

	n	M	DP	Mo	Md	Intervalo (Min e Max)
Idade	172	27,80	7,90	22	26	18-72

Mo: Moda; Md: Mediana

Em relação à distribuição dos alunos por estado civil, verifica-se (Tabela 3) que grande parte dos alunos são solteiros ($n = 156$; 80,4%), seguindo-se os alunos casados ($n = 21$; 10,8%). Podemos observar igualmente que existe uma percentagem muito reduzida de estudantes desquitados ($n = 1$; 0,5%) e separados ($n = 1$; 0,5%).

Tabela 3: Distribuição dos alunos segundo o estado civil

Género	N	%
Solteiro	156	80,4
Casado	21	10,8
Divorciado	6	3,1
Desquitado	1	0,5
Separado	1	0,5
Contrato de união estável	9	4,6
Total	194	100,0

Na Tabela 4 é possível consultar a distribuição dos alunos em função do tempo em que estão em Portugal para estudar. Podemos constatar na tabela que existe uma percentagem maior de alunos que estão em Portugal há mais de 1 ano ($n = 106$; 54,6%), seguem-se os alunos que estão em Portugal entre 6 meses a 1 ano ($n = 36$; 18,6%), os que estão entre 3 a 6 meses ($n = 31$; 16,0%) e, por fim, com uma percentagem mais baixa ($n = 21$; 10,8%), temos os alunos que estudam em Portugal há menos de 3 meses.

Tabela 4: Distribuição dos alunos segundo o tempo de estudo em Portugal

Tempo	N	%
Menos de 3 meses	21	10,8
3 a 6 meses	31	16,0
6 meses a 1 ano	36	18,6
Mais de 1 ano	106	54,6
Total	194	100,0

Posteriormente, podemos observar a distribuição dos alunos segundo o grau académico que vieram frequentar em Portugal. Na Tabela 5, constata-se que é mais frequente os alunos terem vindo fazer o mestrado pleno ($n = 72$; 37,1%) e o intercâmbio de graduação ($n = 65$; 33,55%). Com uma percentagem muito reduzida assinalam-se os alunos que vieram frequentar o mestrado sanduiche ($n = 1$; 0,5%), outra situação ($n = 3$; 1,5%) e o doutoramento sanduiche ($n = 6$; 3,1%).

Tabela 5: Distribuição dos alunos segundo o grau acadêmico

Grau acadêmico	N	%
Intercâmbio graduação	65	33,5
Graduação plena	21	10,8
Mestrado sanduiche	1	0,5
Mestrado pleno	72	37,1
Doutoramento sanduiche	6	3,1
Doutoramento pleno	26	13,4
Outra situação	3	1,5
Total	194	100,0

Quanto à distribuição dos alunos segundo a faculdade da Universidade de Coimbra onde estudam (Tabela 6), pode-se verificar que 37,6%, ou seja, a maior parte dos estudantes universitários da nossa amostra estudam na Faculdade de Direito, seguindo-se 17,0% na Faculdade de Ciências e Tecnologia, 13,9% e 13,4 na Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, respetivamente. De referir que, as faculdades da Universidade de Coimbra menos frequentadas pelos nossos alunos são a Faculdade de Farmácia (1,0%), a Faculdade de Educação Física (2,6%) e a Faculdade de Medicina (3,6%).

Tabela 6: Distribuição dos alunos segundo a faculdade onde estudam

Faculdade	N	%
Faculdade de Direito	73	37,6
Faculdade de Economia	18	9,3
Faculdade de Letras	27	13,9
Faculdade de Ciências e Tecnologia	33	17,0
Faculdade de Educação Física	5	2,6
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	26	13,4
Faculdade de Medicina	7	3,6
Faculdade de Farmácia	2	1,0
Total	191	98,5
Missing	3	1,5
Total	194	100,0

No que diz respeito à distribuição dos alunos em função de frequentarem ou não cursos extracurriculares, pode confirmar-se na Tabela 7 que a maioria dos estudantes universitários não frequentam cursos extracurriculares, cingindo-se somente às cadeiras curriculares associadas ao curso que frequentam ($n = 136$; 70,1%).

Tabela 7: Distribuição dos alunos segundo os cursos extracurriculares cursados

Curso extracurricular	N	%
Sim	58	29,9
Não	136	70,1
Total	194	100,0

Relativamente à distribuição dos alunos em função de possuírem ou não bolsa de estudo, observa-se na Tabela 8 que grande parte dos estudantes não possuem bolsa de estudo (67,0%).

Tabela 8: Distribuição dos alunos segundo a bolsa de estudo

Bolsa de estudo	N	%
Sim	64	33,0
Não	130	67,0
Total	194	100,0

3.3. Instrumentos

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi elaborado de forma a recolher dados dos participantes como o sexo, idade, curso frequentado, bolsa de estudo, entre outras.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior é um questionário de auto-resposta construído e validado por Araújo *et al.*, 2014. O questionário avalia seis dimensões: adaptação interpessoal, adaptação à instituição, adaptação académica, compromisso com o curso, adaptação pessoal-emocional e desenvolvimento de carreira, através de 68 itens.

Para esta investigação será considerado apenas quatro dimensões, respectivamente: adaptação à instituição, adaptação social, adaptação académica/escolar, adaptação pessoal-emocional e adaptação ao projeto/desenvolvimento de carreira. Os respondentes devem recorrer à uma escala de resposta *likert*, que varia entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

Os coeficientes de consistência interna encontrados na validação do questionário (Araújo *et al.*, 2014), mostraram coeficientes de consistência interna de entre .72 (adaptação à instituição) e .92 (adaptação social), .83 (adaptação acadêmica), .91 (adaptação pessoal/emocional) e .82 (adaptação ao projeto de carreira).

No nosso estudo encontramos os coeficientes de consistência avaliados pelo alfa de Cronbach de .79 para adaptação à instituição, .90 para adaptação social, .77 para adaptação escolar/acadêmica, .91 para adaptação pessoal/emocional e .90 para adaptação ao projeto de carreira, que também indica bons índices de consistência interna em todas as dimensões.

Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS)

A escala PANAS foi construída pelos autores Watson, Clark e Tellegen (1988). Essa escala foi construída para medir a vertente afetiva do bem-estar subjetivo (*PA- positive affect, NA- negative affect*). No presente estudo utilizaremos a versão validada por Simões (1993), que foi elaborada utilizando 22 itens, numa escala tipo *Lickert* de 5 pontos, com 11 afirmações positivas e 11 afirmações negativas. Na validação da escala, Simões encontrou um alfa de Cronbach de .82 para o afeto positivo (*positive affect*) e de .85 para o afeto negativo (*negative affect*), o que indica bons índices de consistência interna de para ambas as vertentes. No presente estudo encontramos um coeficiente de consistência interna avaliado pelo alfa de Cronbach de .87 para o afeto positivo e de .88 para o afeto negativo, o que sugere uma ótima fidedignidade do instrumento nessa pesquisa.

Os termos descritores dos afetos estão distribuídos aleatoriamente pela escala. O indivíduo submetido a este instrumento faz a sua avaliação entre os 22 itens que lhe são propostos, depois são somados os escores relativos aos afetos positivos e obtêm-se a afetividade positiva (*positive affect- PA*). Os afetos negativos (*negative affect- NA*) são medidos da mesma forma. O resultado é obtido pela relação desses dois escores (*PA- NA*).

A escala se trata de um instrumento que possui elevada consistência interna e bons índices de validade convergente e discriminante. A escala comporta um formato de cinco pontos, entre o muito pouco ou nada (1) e muitíssimo (5).

Será utilizado nesse estudo a versão da PANAS validada por Simões (1992), que revela bom índice de fidelidade, apresenta um alfa de Cronbach de .82 para a PA e de .85 para a NA, além de revelar boa validade de construto e discriminante.

Escala de Satisfação com a vida (SLWS)

A escala SLWS foi elaborada por Diener e seus colaboradores, (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) e tem o objetivo de medir a componente cognitiva do bem-estar subjetivo. Os itens da escala são considerados globais e conduzem os indivíduos a pensar os domínios de suas vidas de acordo com seus próprios valores. O objetivo de Diener era estruturar uma escala que avaliasse o juízo de cada indivíduo sobre a qualidade de sua própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não relacionado a padrões externos. Diener ainda defende o fato de que seria mais importante questionar a pessoa acerca da sua auto-avaliação da vida de forma global e não através de um somatório de avaliações de domínios específicos.

A SWLS é constituída por 5 itens formulados com uma escala tipo *Likert* de 7 pontos e a pontuação pode variar de 5 a 35 pontos, sendo que a pontuação 20 representa o ponto médio. A escala utilizada neste trabalho é a versão portuguesa de Simões (Simões, 1992) composta por 5 itens, numa escala de *Likert* de 5 pontos: discordo muito (1); discordo pouco (2); nem concordo, nem discordo (3), concordo um pouco (4); concordo muito (5).

A SWLS mostra forte consistência interna e moderada estabilidade temporal (Pavot & Diener, 1993). Diener *et al.*, (1985) faz referência a um coeficiente alfa de .87 e no teste-reteste um coeficiente de estabilidade de .82. Foi encontrada uma estrutura unifatorial na SWLS que explica 66% da variância da escala.

A validade do construto da SWLS é percebida pelas correlações positivas e significativas com outros instrumentos de avaliação do bem-estar e da satisfação com a vida, apresentando uma convergência adequada com as medidas referidas, inclusive com outras usadas em diferentes abordagens metodológicas.

Em relação a validade discriminante estudos demonstram que a satisfação com a vida e o bem-estar subjetivo, mesmo estando relacionados, são construtos independentes e existem estudos que sugerem a validade discriminante da escala.

Na versão validada por Simões (1992) o alfa de Cronbach foi de .77, o que explica 53,1% de variância e sugere qualidades psicométricas aceitáveis. No presente estudo

podemos encontrar um coeficiente de consistência interna de .84 para a satisfação com a vida, demonstrando um resultado melhor que no estudo realizado por Simões, dessa forma o instrumento nos indicou uma boa fidedignidade para prosseguir com a pesquisa.

A SWLS é um instrumento breve, de fácil compreensão, aplicação e também é susceptível de ser usada com adultos de todas as faixas etárias e níveis culturais. Sendo utilizada em diferentes línguas e países, demonstrando de forma consistente manter níveis de fidelidade e validade bastante satisfatórios.

3.4. Procedimentos

O processo de recolha de dados relativamente à administração dos questionários, consistiu na sua apresentação em duas modalidades: em suporte papel e através de formulário eletrónico disponível no Google Docs. A recolha de dados foi feita durante os meses de janeiro a março de 2016.

Foram utilizados para este estudo os questionários respondidos integralmente, sendo que a amostra foi constituída pelo número de estudantes brasileiros que aceitaram participar do estudo e que responderam integralmente o questionário. As análises foram feitas versando diferenças de médias, correlações e regressão, respeitaram a natureza métrica das variáveis e a distribuição gaussiana dos resultados, recorrendo para efeito o programa IBM SPSS, versão 22.

CAPÍTULO IV
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análise Descritiva

A adaptação ao ensino superior poderá dificultar a integração e o ajustamento dos alunos à Universidade, esta questão foi avaliada através do Questionário de Adaptação do Estudante ao Ensino Superior.

Na Tabela 9 verifica-se que a adaptação ao projeto de carreira (TPC) é a dimensão do QAEES que apresenta o resultado médio mais elevado ($M = 31,17$; $DP = 5,86$), seguindo-se a adaptação à instituição (TAI) ($M = 28,54$; $DP = 5,05$), adaptação escolar (TAE) ($M = 28,48$; $DP = 4,54$), adaptação social (TAS) ($M = 28,27$; $DP = 6,34$) e, por fim, a adaptação pessoal e emocional (TAPE) ($M = 26,00$; $DP = 7,59$).

Tabela 9: Análise descritiva da adaptação do estudante ao ensino superior (QAES)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Intervalo (Min e Max)</i>
TAI	194	28,54	5,05	13-40
TAS	194	28,27	6,34	8-40
TAE	194	28,48	4,54	14-40
TAPE	194	26,00	7,59	8-40
TPC	194	31,17	5,86	10-40

Adaptação a instituição (TAI), adaptação social (TAS), adaptação escolar (TAE), adaptação pessoal e emocional (TAPE), adaptação ao projeto de carreira (TPC)

A satisfação com a vida e o bem-estar subjetivo também foram analisados pelo SWLS e PANAS, respetivamente. Através da Tabela 10 pode-se observar que o afeto positivo tem a média mais elevada ($M = 38,28$; $DP = 7,76$), desta forma a nossa amostra de estudantes demonstra o seu bem-estar. Segue-se o afeto negativo ($M = 25,44$; $DP = 8,45$) e a satisfação com a vida ($M = 19,34$; $DP = 4,25$).

Tabela 10: Análise descritiva da satisfação com a vida (SWLS) e bem-estar subjetivo (PANAS)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Intervalo (Min e Max)</i>
TSATV	191	19,34	4,25	5-25
TAFPOS	182	38,28	7,76	14-55
TAFNEG	185	25,44	8,45	11-49

Satisfação com a vida (TSATV), afeto positivo (TAFPOS) e afeto negativo (TAFNEG)

4.1.2. Análises Diferenciais

Diferenças em função do sexo

Primeiramente foi realizada uma análise para compreender as possíveis diferenças na adaptação do estudante ao ensino superior (adaptação a instituição, adaptação social, adaptação escolar, adaptação pessoal e emocional e adaptação ao projeto de carreira), satisfação com a vida e bem-estar subjetivo (afeto positivo e afeto negativo) em função do sexo, tendo-se utilizado para o efeito o Teste t de Student para amostras independentes.

Na Tabela 11 é possível consultar resultados onde se verifica que existem diferenças estatisticamente significativas na adaptação à instituição em função do sexo ($p = ,046$). Neste sentido, são os homens ($M = 29,40$; $DP = 4,57$) a apresentar pontuações mais elevadas na adaptação à instituição, em comparação com as mulheres ($M = 27,93$; $DP = 5,32$). Por outro lado, o afeto positivo, que revela o bem-estar subjetivo dos estudantes, também demonstra diferenças estatisticamente significativas ($p = ,024$), sendo novamente os homens a revelarem os valores médios mais elevados ($M = 39,79$; $DP = 6,97$), comparando com as mulheres ($M = 37,17$; $DP = 8,16$).

Tabela 11: Níveis de adaptação do estudante ao ensino superior, satisfação com a vida e bem-estar subjetivo em função do sexo

Variáveis	Feminino ($n = 113$)		Masculino ($n = 81$)		t	p
	M	DP	M	DP		
TAI	27,93	5,32	29,40	4,57	-2,00	,046
TAS	27,73	6,87	29,04	5,48	-1,42	,156
TAE	28,22	4,71	28,85	4,32	-0,95	,342
TAPE	25,72	7,68	26,38	7,49	-0,59	,554
TPC	30,56	6,26	32,02	5,18	-1,71	,088
TSATV	18,98	4,38	19,87	4,04	-1,42	,156
TAFPOS	37,17	8,16	39,79	6,97	-2,27	,024
TAFNEG	26,16	8,70	24,46	8,04	1,35	,178

t = teste t de student; p = valor de significância estatística ($p < ,05$).

Diferenças em função do tempo de estudo

Para se analisar a variância na adaptação do estudante ao ensino superior (adaptação a instituição, adaptação social, adaptação escolar, adaptação pessoal e

emocional e adaptação ao projeto de carreira), satisfação com a vida e bem-estar subjetivo (afeto positivo e afeto negativo) em função do tempo de estudo, efetuou-se uma ANOVA com teste post-hoc de Scheffe.

Como se pode verificar na Tabela 12, não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis em estudo.

Tabela 12: Níveis de adaptação do estudante ao ensino superior, satisfação com a vida e bem-estar subjetivo em função do tempo de estudo

Variáveis	Menos de 3 meses (<i>n</i> = 21)		3 a 6 meses (<i>n</i> = 31)		6 meses a 1 ano (<i>n</i> = 16)		Mais de 1 ano (<i>n</i> = 106)		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
TAI	29,62	4,99	27,77	5,03	29,19	4,00	28,33	5,38	,81	,487
TAS	25,38	5,87	28,03	6,56	28,47	5,93	28,85	6,43	1,79	,149
TAE	28,14	4,23	27,77	3,69	27,77	5,63	29,00	4,42	1,03	,378
TAPE	25,38	7,45	26,64	5,95	25,05	7,98	26,25	7,97	,34	,794
TPC	32,19	3,85	23,61	5,35	30,69	5,76	31,59	6,32	1,20	,309
TSATV	13,28	3,95	19,30	3,85	19,72	3,75	19,24	4,62	,11	,352
TAFPOS	40,50	7,26	37,79	7,13	38,33	7,94	37,94	8,01	,63	,592
TAFNEG	24,62	9,48	26,03	9,04	28,20	7,76	24,49	8,19	1,80	,143

Adaptação a instituição (TAI), adaptação social (TAS), adaptação escolar (TAE), adaptação pessoal e emocional (TAPE), adaptação ao projeto de carreira (TPC), satisfação com a vida (TSATV), afeto positivo (TAFPOS) e afeto negativo (TAFNEG); *F* = ANOVA

Diferenças em função da bolsa de estudo

De seguida, analisou-se se existiam diferenças na adaptação do estudante ao ensino superior (adaptação a instituição, adaptação social, adaptação escolar, adaptação pessoal e emocional e adaptação ao projeto de carreira), satisfação com a vida e bem-estar subjetivo (afeto positivo e afeto negativo) em função da bolsa de estudo dos estudantes, através do teste *t* de Student para amostras independentes.

Na Tabela 13 verifica-se que existem resultados estatisticamente significativos na adaptação social ($p = ,015$), na qual os estudantes que têm bolsa de estudo revelam os valores médios mais elevados ($M = 28,70$; $DP = 6,37$), comparando com os estudantes que não a recebem ($M = 23,05$; $DP = 6,20$). O mesmo ocorre na adaptação ao projeto de carreira ($p = ,017$), verificando-se novamente que os estudantes que têm bolsa de estudo apresentam as pontuações médias mais altas ($M = 32,61$; $DP = 4,70$), comparando com os estudantes que não a recebem ($M = 30,47$; $DP = 6,26$). Ainda se observam diferenças

estatisticamente significativas no afeto negativo ($p = ,007$), na qual os estudantes que não possuem bolsa de estudo têm as pontuações médias mais elevadas ($M = 26,60$; $DP = 8,69$), comparativamente com os que recebem bolsa ($M = 23,08$; $DP = 7,45$).

Tabela 13: Níveis de adaptação do estudante ao ensino superior, satisfação com a vida e bem-estar subjetivo em função da bolsa de estudo

Variáveis	Sim ($n = 64$)		Não ($n = 130$)		T	p
	M	DP	M	DP		
TAI	28,56	4,69	28,52	5,25	0,71	,943
TAS	28,70	6,37	23,05	6,20	-2,45	,015
TAE	28,47	4,33	28,49	4,67	-0,03	,373
TAPE	27,50	8,00	25,26	7,29	1,34	,053
TPC	32,61	4,70	30,47	6,26	2,42	,017
TSATV	19,82	4,03	19,12	4,35	1,07	,283
TAFPOS	33,01	7,57	37,93	7,86	,875	,383
TAFNEG	23,08	7,45	26,60	8,69	-2,71	,007

Adaptação a instituição (TAI), adaptação social (TAS), adaptação escolar (TAE), adaptação pessoal e emocional (TAPE), adaptação ao projeto de carreira (TPC), satisfação com a vida (TSATV), afeto positivo (TAFPOS) e afeto negativo (TAFNEG); ($p < ,05$)

4.1.3. Análises Correlacionais

A fim de determinar se o nível de adaptação dos jovens universitários está correlacionado com a satisfação com a vida e bem-estar subjetivo (afeto positivo e afeto negativo), determinou-se o coeficiente de correlação de Pearson² (Tabela 14).

Constata-se que a *adaptação à instituição* tem correlações positivas moderadas com a adaptação social ($r = ,502$) e com a adaptação ao projeto de carreira ($r = ,557$), bem como correlações positivas baixas com a adaptação escolar ($r = ,327$), com adaptação pessoal e emocional ($r = ,170$), com a satisfação com a vida ($r = ,310$) e com o afeto positivo ($r = ,267$).

Em relação à *adaptação social* dos estudantes verifica-se que há correlações positivas baixas com a adaptação escolar ($r = ,276$), com a adaptação pessoal e emocional ($r = ,249$, com a adaptação ao projeto de carreira ($r = ,385$), com a satisfação com a vida ($r = ,239$) e com o afeto positivo ($r = ,277$). Já com o afeto negativo encontramos uma correlação negativa baixa ($r = -,166$).

² Para classificar as correlações teve-se por base os critérios de Pestana & Gageiro (2008): baixas entre 0,20 e 0,39; moderadas entre 0,40 e 0,69; altas entre 0,70 e 0,89; muito altas acima de 0,90.

No diz respeito à *adaptação escolar*, observa-se que existem correlações positivas baixas com adaptação pessoal e emocional ($r = ,280$) e com a satisfação com a vida ($r = ,363$). Também se encontram correlações positivas moderadas com a adaptação ao projeto de carreira ($r = ,509$) e com o afeto positivo ($r = ,433$). Já com o afeto negativo existe uma correlação negativa baixa ($r = -,233$).

A *adaptação pessoal e emocional* dos jovens universitários apresenta correlações positivas baixas com a adaptação ao projeto de carreira ($r = ,372$) e com o afeto positivo ($r = ,372$). Por outro lado, também se verifica uma correlação positiva moderada com a satisfação com a vida ($r = ,448$) e uma correlação negativa moderada com o afeto negativo ($r = -,575$).

Relativamente à *adaptação ao projeto de carreira*, esta revela correlações positivas moderadas com satisfação com a vida ($r = ,477$) e com o afeto positivo ($r = ,430$), enquanto com o afeto negativo estabelece uma correlação negativa baixa ($r = -,345$).

Na *satisfação com a vida* encontra-se uma correlação positiva moderada com o afeto positivo ($r = ,459$) e uma correlação negativa baixa com o afeto negativo ($r = -,312$).

O *afeto positivo* sentido pelos estudantes apresenta uma correlação negativa baixa com o afeto negativo ($r = -,270$).

Tabela 14: Correlações entre as variáveis adaptação à instituição, adaptação social, adaptação escolar, adaptação pessoal e emocional, adaptação ao projeto de carreira, satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo

	TAS	TAE	TAPE	TPC	TSATV	TAFPOS	TAFNEG
TAI	,502**	,327**	,170*	,557**	,310**	,267**	-.116
TAS	-	,276**	,249**	,385**	,239**	,277**	-.166*
TAE	-	-	,280**	,509**	,363**	,433**	-,233**
TAPE	-	-	-	,372**	,448**	,372**	-,575**
TPC	-	-	-	-	,477**	,430**	-,345**
TSATV	-	-	-	-	-	,459**	-,312**
TAFPOS	-	-	-	-	-	-	-,270**

Adaptação a instituição (TAI), adaptação social (TAS), adaptação escolar (TAE), adaptação pessoal e emocional (TAPE), adaptação ao projeto de carreira (TPC), satisfação com a vida (TSATV), afeto positivo (TAFPOS) e afeto negativo (TAFNEG); Coeficiente de Correlação de Pearson (* $p < ,05$ ** $p < ,01$)

4.1.4 Análises Preditivas

Ao ser considerado pertinente avançar com estatística multivariada, realizou-se uma análise de regressão múltipla pelo método *enter*, de modo a compreender o contributo que diferentes variáveis apresentam para a predição da satisfação com a vida dos estudantes.

A regressão múltipla apresenta dois modelos: o primeiro modelo inclui as variáveis idade e sexo para estimar os valores da variável dependente – satisfação com a vida; o segundo modelo contém 5 variáveis adicionais relacionadas com a adaptação dos estudantes (adaptação à instituição, adaptação social, adaptação escolar, adaptação pessoal e emocional, adaptação ao projeto de carreira) que também são usadas para estimar os valores preditivos da satisfação com a vida.

Os coeficientes de determinação ajustados apresentados na Tabela 15 demonstram que apenas com a inserção do segundo bloco o coeficiente de determinação ajustado eleva-se e explica 30,4% da variância, apresentando um valor de p estatisticamente significativo ($p = ,000$). Face ao exposto pode-se afirmar que as variáveis respeitantes à adaptação dos estudantes ao ensino superior do modelo 2, ao entrarem na equação da regressão passam a incrementar 29,5% de capacidade explicativa com um erro de estimativa aceitável.

Tabela 15: Sumário do modelo de regressão para a predição da satisfação com a vida

Modelo	R^2	R^2 Aj.	Erro de estimativa	R^2 Change	F Change	Sig. F Change
1	,019	,009	4,17	,019	1,81	,116
2	,330	,304	3,49	,311	16,80	,000

No primeiro modelo preditivo que engloba a idade e o sexo, os coeficientes estandardizados (β) indicam que o sexo tem uma capacidade explicativa ($\beta = ,126$) da satisfação com a vida superior a idade ($\beta = ,057$), no entanto, ambas as variáveis não apresentam valores estatisticamente significativo. Quando ao primeiro bloco das variáveis ($R^2_{aj.} = ,009$) se associam as adaptações dos estudantes (modelo 2), este fica mais ajustado ($R^2_{aj.} = ,304$).

No segundo modelo observamos que a adaptação pessoal e escolar é a variável com maior peso preditivo, seguindo-se a variável adaptação ao projeto de carreira, as restantes variáveis não se ajustam ao modelo. O que pode significar que a adaptação pessoal e emocional e adaptação ao projeto de carreira estabelecem uma relação direta com a satisfação com a vida por parte dos alunos universitários.

Dado que o R^2 ajustado aumenta, o poder preditivo também aumenta, sendo aconselhada a manutenção destas variáveis independentes no modelo preditivo (Tabela 16).

Tabela 16: Regressão múltipla para a predição da satisfação com a vida

Modelo	Coefficiente não estandardizado (<i>B</i>)	Coefficiente estandardizado <i>Beta</i> (β)	<i>T</i>	<i>p</i>
1				
Idade	1,071	,057	,789	,431
Sexo	,030	,126	1,732	,085
2				
Idade	-,015	-,028	-,438	,662
Sexo	,480	,056	,916	,361
TAI	,073	,088	1,095	,275
TAS	-,008	-,012	-,169	,866
TAE	,111	,121	1,649	,101
TAPE	,164	,297	4,442	,000
TPC	,183	,259	3,077	,002

Adaptação a instituição (TAI), adaptação social (TAS), adaptação escolar (TAE), adaptação pessoal e emocional (TAPE), adaptação ao projeto de carreira (TPC)

Realizou-se novamente uma análise de regressão múltipla pelo método *enter* para compreender o impacto que algumas variáveis podem ter na predição dos afetos positivos dos estudantes.

Esta análise apresenta dois modelos: o primeiro modelo incluí as variáveis idade e sexo para estimar os valores da variável dependente – afeto positivo; ao segundo modelo adicionaram-se 5 variáveis relacionadas com a adaptação dos jovens universitários, que são igualmente utilizadas para estimar os valores preditivos dos afetos positivos.

Observa-se na Tabela 17, que os coeficientes de determinação ajustados demonstram que com a introdução do segundo bloco o coeficiente de determinação ajustado eleva-se e explica 27,3% da variância, apresentando um valor de *p*

estatisticamente significativo ($p = ,000$). Assim, pode-se salientar que as variáveis associadas à adaptação dos estudantes ao ensino superior do modelo 2, ao entrarem na equação da regressão aumentam 25,3% da capacidade explicativa.

Tabela 17: Sumário do modelo de regressão para a predição do afeto positivo

Modelo	R^2	R^2 Aj.	Erro de estimativa	R^2 Change	F Change	Sig. F Change
1	,031	,020	7,68	,031	2,85	,060
2	,302	,273	6,61	,271	13,32	,000

Na Tabela 18, verifica-se que no primeiro modelo preditivo que abrange a idade e o sexo, os coeficientes estandardizados (β) indicam que o sexo tem maior capacidade explicativa ($\beta = ,172$) da satisfação com a vida, comparando com a idade ($\beta = ,038$), no entanto, é a variável idade que apresenta um valor estatisticamente significativo ($p = ,021$). Quando ao primeiro bloco das variáveis ($R^2_{aj.} = ,020$) se associam as adaptações dos estudantes ao ensino superior (modelo 2), este fica mais ajustado ($R^2_{aj.} = ,273$).

No segundo modelo observa-se que a adaptação escolar é a variável com maior peso preditivo, seguindo-se a variável adaptação pessoal e escolar e, por fim, a adaptação ao projeto de carreira, as restantes variáveis não se ajustam ao modelo. Assim, podemos entender que adaptação escolar, a adaptação pessoal e emocional e a adaptação ao projeto de carreira estabelecem uma relação direta com os afetos positivos dos estudantes universitários.

Uma vez que o R^2 ajustado aumenta, o poder preditivo também aumenta, sendo aconselhada a manutenção destas variáveis independentes no modelo preditivo (Tabela 8).

Tabela 18: Regressão linear múltipla para a predição do afeto positivo

Modelo	Coeficiente não estandardizado (<i>B</i>)	Coeficiente estandardizado <i>Beta</i> (β)	<i>T</i>	<i>p</i>
1				
Idade	,041	,038	,518	,605
Sexo	2,694	,172	2,323	,021
2				
Idade	-,093	,072	-1,292	,198
Sexo	1,711	1,011	1,692	,092
TAI	-,034	,129	-,267	,789
TAS	-,090	,092	,980	,328
TAE	,462	,132	3,505	,001
TAPE	,208	,071	2,930	,004
TPC	,239	,116	2,058	,041

Adaptação a instituição (TAI), adaptação social (TAS), adaptação escolar (TAE), adaptação pessoal e emocional (TAPE), adaptação ao projeto de carreira (TPC)

Seguidamente, efetuou-se a última análise de regressão múltipla, pelo método *enter*, para compreender o impacto que diferentes variáveis têm para a predição dos afetos negativos dos estudantes.

A regressão múltipla apresenta dois modelos: o primeiro modelo incluí as variáveis idade e sexo, de forma a estimar os valores da variável dependente – afeto negativo. No segundo modelo adicionamos mais 5 variáveis que dizem respeito à adaptação dos estudantes (adaptação à instituição, adaptação social, adaptação escolar, adaptação pessoal e emocional, adaptação ao projeto de carreira), que foram igualmente usadas para estimar os valores preditivos dos afetos negativos.

Os coeficientes de determinação ajustados, apresentados na Tabela 19, revelam que com a inserção do segundo bloco o coeficiente de determinação ajustado eleva-se e explica 37,3% da variância, apresentando um valor de *p* estatisticamente significativo (*p* = ,000). Assim, pode-se afirmar que as variáveis respeitantes à adaptação dos estudantes ao ensino superior, apresentadas no modelo 2, ao entrarem na equação da regressão passam a incrementar 34,4% de capacidade explicativa.

Tabela 19: Sumário do modelo de regressão para a predição do afeto negativo

Modelo	R^2	R^2 Aj.	Erro de estimativa	R^2 Change	F Change	Sig. F Change
1	,029	,019	8,38	,029	2,73	,068
2	,373	,348	6,83	,343	19,16	,000

No primeiro modelo preditivo que engloba a idade e o sexo, os coeficientes estandardizados (β) indicam que o sexo tem uma capacidade explicativa ($\beta = 1,255$) da satisfação com a vida superior à idade ($\beta = ,085$), contudo, as variáveis – idade e sexo – não apresentam valores estatisticamente significativo. Quando ao primeiro bloco das variáveis ($R^2_{aj.} = ,029$) se associam as adaptações dos estudantes (modelo 2), este fica mais ajustado ($R^2_{aj.} = ,373$).

No segundo modelo constata-se que a adaptação pessoal e escolar é a variável com maior peso preditivo e em seguida a variável adaptação ao projeto de carreira, as restantes variáveis não se ajustam ao modelo. Com estes dados, compreendemos que a adaptação pessoal e escolar e adaptação ao projeto de carreira têm uma relação direta com os afetos negativos dos estudantes. Dado que o R^2 ajustado aumenta, o poder preditivo também aumenta, sendo aconselhada a manutenção destas variáveis independentes no modelo preditivo (Tabela 20).

Tabela 20: Regressão linear múltipla para a predição do afeto negativo

Modelo	Coefficiente não estandardizado (B)	Coefficiente estandardizado Beta (β)	T	p
1				
Idade	-,163	,085	-1,912	,057
Sexo	-,645	1,255	-1,311	,192
2				
Idade	-,094	-,081	-1,283	,201
Sexo	-,971	-,057	-,936	,350
TAI	,117	,070	,893	,373
TAS	-,016	-,012	-,168	,867
TAE	,007	,004	,055	,956
TAPE	-,571	-,519	-7,848	,000
TPC	-,247	-,172	-2,084	,039

Adaptação a instituição (TAI), adaptação social (TAS), adaptação escolar (TAE), adaptação pessoal e emocional (TAPE), adaptação ao projeto de carreira (TPC)

4.2. Discussão dos Resultados

Esta tese teve como objetivo principal avaliar a adaptação e o bem-estar subjetivo dos estudantes brasileiros na Universidade de Coimbra. Através de quatro questionários foi possível identificar características desses estudantes como sexo, idade, etc. e avaliar a relação entre a adaptação à universidade através das variáveis: adaptação institucional, adaptação social, adaptação nos estudos, adaptação pessoal-emocional e adaptação ao projeto de carreira e, finalmente, avaliar o bem-estar subjetivo dos estudantes através das variáveis: satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa.

Posteriormente, através da análise de dados, pudemos verificar a correlação das variáveis dependentes com alguns fatores sociodemográficos e como elas se influenciam através da análise de correlações. Finalmente, através dos estudos preditivos pudemos compreender a forma como as variáveis da adaptação ao ensino superior influenciam o bem-estar subjetivo dos estudantes universitários.

Prosseguiremos agora relacionando os resultados encontrados no nosso estudo com estudos posteriores, considerados pertinentes para o trabalho. Através das análises diferenciais foi possível constatar algumas diferenças significativas em função das variáveis sociodemográficas. Seguiremos à síntese dessas diferenças significativas.

Primeiramente, a partir da relação das variáveis dependentes em função do tempo de estudo, não foi encontrada nenhuma diferença significativa nos resultados, o que talvez possa estar relacionado ao fato de que a amostra apresentava cursos com duração de tempo diferentes entre si, o que pode dificultar a precisão do estudo. Existem diversas investigações que constataam que há uma diferença relativamente significativa, principalmente relacionada à dificuldade de adaptação pessoal no primeiro ano de curso universitário (Jameson, 1999).

No que se refere ao sexo dos estudantes, o presente estudo encontrou diferenças estatisticamente significativas em relação a adaptação à instituição, sendo que os homens apresentaram pontuações mais elevadas ($M = 29,40$; $DP = 4,57$) do que as mulheres ($M = 27,93$; $DP = 5,32$). O que corrobora com os estudos de (Abdullah *et al.*, 2009; Fernandes, 2011; Kyalo & Chumba, 2011; Pinheiro, 2003; Porta-Nova, 2009) em que foi constatado que os homens se encontram melhor adaptados, de forma geral, ao ensino superior. O presente estudo confirma esses resultados, pois foram os homens que

apresentaram maior pontuação em grande parte das variáveis da adaptação, muito embora nem todas as diferenças sejam significativas.

Em relação a uma das vertentes emocionais do bem-estar subjetivo (afeto positivo) também foi constatado uma diferença estatisticamente significativa ($p = ,024$), sendo os homens aqueles que revelaram os valores médios mais elevados ($M = 39,79$; $DP = 6,97$), comparado com às mulheres ($M = 37,17$; $DP = 8,16$). Estes resultados vão no mesmo sentido que os apresentados em outros estudos. (Almeida *et al.*, 1999; Duchesne, *et al.*, 2007; Ferraz, & Pereira, 2002; Granado *et al.*, 2005; Kyalo, & Chumba, 2011; Machado, & Almeida, 2000; Mattanah *et al.*, 2004; Pinheiro, 2003; Seco *et al.*, 2005) que agregam aos resultados obtidos neste estudo e confirmam que os estudantes do sexo masculino manifestam níveis mais altos de bem-estar estar subjetivo, principalmente relacionado ao afeto positivo.

Face a estes resultados importa refletir sobre um estudo longitudinal realizado por Hays e Oxley (1986) que registraram que as estudantes do sexo feminino interagem mais com membros da rede social, procurando mais informações e suporte emocional. Dessa forma, uma possível explicação para esse resultado pode estar relacionada aos problemas de adaptação que as jovens estudantes encontram e que as conduz a procurar mais suporte social. Weiss (1973) afirma que as mulheres estão mais propensas que os homens a se sentirem sós, o que pode ser parcialmente confirmado pelo nosso estudo.

Relativamente à variável bolsa de estudo foi possível verificar resultados estatisticamente significativos principalmente na adaptação social ($p = ,015$), os estudantes que têm bolsa de estudo revelam os valores médios mais elevados ($M = 28,70$; $DP = 6,37$), comparado aos estudantes que não a recebem ($M = 23,05$; $DP = 6,20$). O mesmo ocorre na adaptação ao projeto de carreira ($p = ,017$) em que foi verificando novamente que os estudantes que têm bolsa de estudo apresentam as pontuações médias mais altas ($M = 32,61$; $DP = 4,70$) em comparação aos estudantes que não a recebem ($M = 30,47$; $DP = 6,26$). Ainda se observam diferenças estatisticamente significativas no afeto negativo ($p = ,007$), no qual os estudantes que não possuem bolsa de estudo têm as pontuações médias mais elevadas ($M = 26,60$; $DP = 8,69$), comparativamente com os que recebem bolsa ($M = 23,08$; $DP = 7,45$). Face a este resultado podemos nos aferir a a estudos apresentados acerca da influência do rendimento no bem-estar, se encarado a partir de uma perspectiva individual, Lachman e Weaver (1998) encontraram um poder

preditivo do rendimento em relação ao bem-estar subjetivo considerado modesto, mas ainda significativo.

Podemos também nos ater ao fato de que, muitas vezes, mesmo que o fator do rendimento não influencie diretamente o bem-estar subjetivo, ele pode ser um facilitador para o indivíduo atingir as suas metas e objetivos pessoais, podendo exercer assim uma influência indireta sobre o bem-estar subjetivo. É importante salientar, também, que talvez um estudo mais detalhado nessa direção possa dizer melhor sobre a relação entre rendimento e bem-estar. Nosso estudo não pode dizer sobre questões mais específicas com relação à bolsa de estudo, pois não teve o objetivo de colher informações mais detalhadas sobre valores, dentre outros.

Analisados de forma global, os resultados da pesquisa, até o presente momento, mostraram que existem diferenças significativas em diferentes vetores da adaptação ao ensino superior em função de algumas variáveis sociodemográficas. Esses resultados confirmam, ainda que parcialmente, a primeira e a segunda hipóteses dessa investigação, que sugerem que existe uma diferença significativa nos diversos domínios da adaptação acadêmica e do bem-estar subjetivo em função das variáveis sociodemográficas. Foram constatadas nesse estudo o sexo e bolsa de estudo.

Partindo para a matriz de correlações, podemos estabelecer algumas associações e relações de covariação ao nível do bem-estar subjetivo e da adaptação dos estudantes.

Em nosso estudo pudemos observar uma influência constante da variável adaptação ao projeto de carreira sobre as outras variáveis em estudo, inclusive nas relações internas com a adaptação ao ensino superior. Estabelecendo correlações positivas moderadas com satisfação com a vida ($r = ,477$) e com o afeto positivo ($r = ,430$).

Podemos supor que esse resultado vai ao encontro dos estudos desenvolvidos por Martin e Stockler (1998), que chegou à conclusão de que a influência do ensino superior na vida do estudante tem uma relação muito próxima com a interação estudante-universidade e com o desenvolvimento de um sentido de vida. Tendo em vista que a variável de adaptação ao projeto de carreira se relaciona, em grande parte, ao direcionamento à um objetivo/meta pessoal estipulado pelo próprio indivíduo, concluímos que nossa amostra pode ser caracterizada por estudantes que estão em busca de realização de um projeto de carreira já definido (estudar no exterior) e, talvez seja por

isso que essa variável tenha uma influência direta no bem-estar subjetivo desses estudantes.

Nas predições do estudo a adaptação ao projeto de carreira estabelece uma relação direta com a satisfação com a vida e com os afetos positivos dos estudantes. Ainda podemos nos referir aos estudos de Simões et al., (2003) que afirmam que, para que as metas pessoais exerçam influência sobre o bem-estar subjetivo, não significa que elas necessitem estar completamente realizadas, mas basta apenas que se aproxime delas.

A partir das análises preditivas, também foi observado no nosso estudo, que a adaptação pessoal e emocional estabelece uma relação direta com os afetos positivos e com a satisfação com a vida por parte dos alunos universitários. A partir desse resultado podemos reforçar os estudos de (Reeve, 2005), que afirmam que índices de afetividade positiva elevados estão relacionados ao entusiasmo, prazer, otimismo e bom envolvimento nas experiências adaptativas. Outros estudos também sustentam a ideia de que um alto índice de afeto positivo esteja ligado aos comportamentos que indicam competência como a resolução de conflitos, sociabilidade e altruísmo. Assim, compreendemos a relação da adaptação pessoal/emocional com o afeto positivo e a satisfação com a vida.

A partir disso podemos também reforçar a importância do suporte social no processo de adaptação e integração do estudante no contexto acadêmico e, conseqüentemente, no bem-estar subjetivo desse estudante. Esse resultado confirma os estudos de Fogel (1993), que asseveram que os relacionamentos sociais são uma das maiores fontes de bem-estar e felicidade do ser humano.

Relativamente a adaptação pessoal, escolar e adaptação ao projeto de carreira observamos, a partir dos estudos preditivos, uma relação inversa com os afetos negativos dos estudantes. O que corrobora com os estudos de Reeve (2014), que constatou que um alto índice de afetividade negativa está relacionado a um baixo nível de envolvimento, irritabilidade, insatisfação e evitamento.

Em relação às variáveis de idade e sexo, respectivamente, podemos chegar à conclusão de que elas não são boas preditoras do bem-estar subjetivo dos estudantes, embora tenhamos confirmado parcialmente a primeira e a segunda hipóteses e encontrado resultados significativos em relação à diferença de sexo nas análises diferenciais, interpretamos que essas variáveis não são capazes de prever de forma significativa o

bem-estar subjetivo, como afirma Simões et al., (2000) e como pudemos observar posteriormente, nas análises preditivas. De acordo com estudos de Andrews e Withey (1976) elas explicam apenas 10% da variância do bem-estar subjetivo em estudos realizados com norte-americanos.

Na última hipótese desse estudo afirmamos que, as variáveis de adaptação ao ensino superior (adaptação à instituição, adaptação escolar, adaptação social, adaptação pessoal/emocional e adaptação ao projeto de carreira) são melhores preditores do bem-estar subjetivo (afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida) do que as variáveis sociodemográficas (idade e sexo). Nossos resultados sustentaram essa hipótese de investigação à medida que foi possível constatar que através de melhores indicadores de adaptação ao ensino superior nas vertentes de adaptação pessoal-emocional e projeto de carreira aumenta-se significativamente o bem-estar subjetivo dos estudantes (afeto positivo e satisfação com a vida). Sendo os projetos pessoais e aspectos psicológicos relacionados à adaptação aqueles a apresentarem um valor preditivo maior no bem-estar subjetivo quando comparado aos fatores sociodemográficos. Hipótese está que já é sustentada pela literatura (Argyle, 2003; Diener & Lucas, 1999; Diener, Oishi & Lucas, 2003; Myers e Diener, 19995).

CONCLUSÃO

Um grande número de investigações já enfatizou que o ambiente das universidades (formal e informal) (Austin, Bean), juntamente com os aspectos desenvolvimentais do indivíduo (Chickering) e com as suas características interpessoais (Diener), em conjunto, sintetizam o processo de ajustamento do estudante ao ensino superior.

Os resultados obtidos nesse estudo nos permitem constatar que, através de uma compreensão mais abrangente sobre os fatores que se relacionam, positiva ou negativamente, com a adaptação dos estudantes ao ensino superior, se torna possível identificar medidas que auxiliem os alunos que sentem maior dificuldade de adaptação e também de potencializar as medidas que ajudam o estudante a se adaptar de forma mais positiva. Uma das funções das instituições de ensino superior é promover oportunidades para que o estudante estabeleça um desenvolvimento pessoal mais rico à medida em que ingressa dentro da universidade. Enfatizamos, portanto a importância do processo adaptativo para o bem-estar do estudante.

A adaptação à universidade está intrínseca a interação do estudante com todos os seus sub níveis tanto no aspecto institucional (recursos materiais, ambiente, serviços, etc.) social (relações interpessoais extra/interinstitucional) e no pessoal (satisfação com a vida, competências, bem-estar). Um ajustamento bem-sucedido supõe uma ligação dinâmica global entre todos esses fatores para que o estudante consiga estabelecer um nível de bem-estar mais elevado e saudável.

Todos os mecanismos de adaptação-ajustamento ao ensino superior e seus diferentes níveis, na medida em que são estudados, analisados e identificados contribuem para que se torne possível estabelecer medidas pontuais e que favoreçam a promoção do bem-estar do estudante universitário. Dessa forma, é possível estruturar medidas de apoio para os estudantes com maior dificuldade de adaptação e mais deslocados, permitindo ampliar sua rede de interações sociais desses alunos, através da interação com novos grupos para que eles possam, aos poucos, substituir a família que se encontra distante, por outros suportes sociais. Seco et al., (2005) aponta para a necessidade da importância do suporte social para o processo do bem-estar do estudante.

Pudemos observar a incidência da influência de um bom ajustamento a nível da adaptação pessoal/emocional e do desenvolvimento de um projeto de carreira sobre o

bem-estar subjetivo da nossa amostra de estudantes. Little (1989) considera que os projetos pessoais têm uma relação direta com o bem-estar humano, sendo que sua persecução pode ser facilitada ou frustrada por forças internas ou externas ao indivíduo.

Nesse sentido, seria interessante a criação de medias que possibilitassem uma intervenção psicológica para ajudar o aluno no desenvolvimento de um projeto de carreira associados ao curso, considerando que esse aluno recém ingressado na educação superior pode estar bastante motivado, pois este é o passo inaugural em direção ao objetivo de uma formação superior. Não convém deixar que ele se perca durante o caminho e abandone o curso, por isso, também entendemos como necessário uma intervenção a fim de promover a saúde pessoal/emocional dos estudantes através de envolvimento institucional e atribuição de bolsas de estudo.

Concluimos que, promover o desenvolvimento global do estudante é um dos principais objetivos da educação de nível superior e, a intervenção psicológica a nível do ensino universitário deve conseguir apontar os pontos chaves, em que se faz necessário uma intervenção psicológica a fim de assegurar a saúde e o bem-estar dos estudantes. É claro que esse não é um caminho que compete a apenas uma área do conhecimento. É sabido que há um crescimento cada vez maior em direção à internacionalização e à diversificação dos estudantes que ingressam no ensino superior. As universidades recebem, cada dia mais alunos oriundos de múltiplas culturas e contextos diversificados, o que resulta em salas de aula cada vez mais heterogêneas.

Uma intervenção psicológica deve visar não apenas a relação como o aluno, mas também os demais profissionais da educação, através de equipes multidisciplinares, em que seja possível a troca de conhecimentos que visem a promoção, de forma geral, do bem-estar dentro da universidade. Um dos objetivos a atingir seria de que todos os profissionais que trabalham em contexto de Ensino Superior tivessem competências adequadas para acolher e acompanhar de forma positiva alunos heterogêneos oriundos de múltiplos contextos.

Limitações do estudo

Uma das maiores limitações do nosso trabalho se deve ao tipo de estudo realizado, por ser do tipo transversal, estamos sujeitos às consequências providas do fato das percepções dos indivíduos estarem em constante mudança ao longo da vida,

condicionando as variáveis do estudo. Dessa forma, podemos concluir que, talvez um estudo longitudinal e qualitativo possa ser, em parte, mais proveitoso, por conseguir recolher dados mais completos acerca das percepções dos estudantes sobre a experiência universitária.

A amostra também pode ser apontada como uma das limitações pois ela foi escolhida aleatoriamente e pode não representar os estudantes brasileiros da universidade de Coimbra. A variável sociodemográfica do tempo de estudo também pode ser considerada uma limitação do nosso estudo, haja vista que a amostra apresentava cursos com durações diferentes, o que dificultou a precisão dos resultados. Em virtude disso, torna-se pertinente a realização de mais investigações que analisem de que forma a variável do tempo de estudo se associa às diferenças no nível da adaptação ao ensino superior e bem-estar subjetivo com estudantes do mesmo curso, ou com cursos de mesma duração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). *Adjustment amongst first year students in a Malaysian University. European Journal of Social Sciences*, 8, 496-505.
- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(2), 140-167, 2004. Acessado de <http://www.scielo.br>.
- Albuquerque, I., & Lima, M. D. (2007). Personalidade e bem-estar subjetivo: uma abordagem com os projectos pessoais. *Psicologia*.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (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, 157-170.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008) Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/26572>
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.

- Andrade, A. M. J. D., & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 33-44.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perception of quality of life*. The Management Group.
- 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.
- Argyle, M. (2003). 18 *Causes and Correlates of Happiness*. *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 353.
- Astin, AW (1993). O que importa na faculdade? Quatro anos críticos revisitado (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, A. E. (1984). *The Work Experience of University and College Administrators*. *Administrator's Update*, 6(1), n1.
- Bean, J. P. (1980). *Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition*. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). *A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition*. *Review of educational Research*, 55(4), 485-540.
- Berry, J. W. (2005). *Acculturation: Living successfully in two cultures*. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*.
- Brunstein, J. (1993). *Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Carvalho, V. B. C. (1996). *Desenvolvimento humano e psicologia*. Belo Horizonte: UFMG.
- Chickering A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chickering, A. W., McDowell, J., & Campagna, D. (1969). *Institutional differences and student development. Journal of Educational Psychology*, 60 (4p1), 315.
- Coleta, J., & Coleta, M. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. *Psicologia em estudo*, 11(3), 533-539.
- Costa, G. M. (2012). *Indivíduo e Sociedade: Sobre a Teoria de Personalidade em George Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). *Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. Journal of personality and social psychology*, 38(4), 668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Diener, E. (1994). *Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. Social indicators research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale. Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). 11 *Personality and Subjective Well-Being. Well-being: Foundations of hedonic psychology*, 213.
- Diener, E., & Seligman, M. E. (2004). *Beyond money toward an economy of well-being. Psychological science in the public interest*, 5(1), 1-31.
- Diener, E., & Suh, M. (1997). Bem-estar subjetivo e idade: Uma análise internacional. *Revisão anual da gerontologia e geriatria*, 17 , 304-324.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). *Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Dinis, A. C. A. R. (2013). Adaptação acadêmica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior: um estudo nas residências universitárias.

- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.
- Duchesne, S., Ratelle, CF, Larose, S., & Guay, F. (2007). Trajectórias de ajustamento em programas de ciência da faculdade: Percepções de qualidades de pais e professores universitários "relações *Journal of Counseling Psychology* , 54 (1), de 62 anos.
- Emmons, R. (1992). *Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness and psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292-300.
- Erickson, E. (1976). Infância e Juventude.
- Fernandes, V. M. P. (2011). Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 2º ciclo de estudos. (Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Retirada de <http://hdl.handle.net/10284/2253>
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o *homesickness* (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, saúde & doenças*, 3(2), 149-164.
- Ferreira, I. M. (2003). Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Factores familiares e sociodemográficos.
- Ferreira, J. A., & Pinheiro, M. R. (1995). O Inventário de Domínio das Emoções. In L. S. Almeida, M. R. Simões, M. M. Gonçalves (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal*. (Vol. I). APPORT. Braga.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6(1), 1-10.

- Ferreira, J.A. & Ferreira, A.G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. University of Chicago Press.
- Fredrickson, B. L. (1998). *Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions*. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279-281.
- Gallatin, J. E. (1978). Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência. São Paulo: *Harper & Row do Brasil*.
- George, L. K., & Bearon, L. B. (1980). *Quality of life in older persons: Meaning and measurement*. *Human Sciences*.
- Giacomini, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12(1), 43-50.
- Gill, T. M. & Feinstein, A. R. (1994). *A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements*. *Journal of the American Medical Association*, 272(8), 619-926.
- 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.
- Greeley, A., & Tinsley, H. (1988). *Autonomy and intimacy development in college students: Sex differences and predictors*. *Journal of College Student Development*, 29, 512-520.
- Hays, RB, & Oxley, D. (1986). Desenvolvimento social da rede e funcionamento durante uma transição de vida. *Jornal da personalidade e da psicologia social*, 50 (2), 305.
- Hood, A. B., & Deopere, D. L. (2002). *The relationship of cognitive development to age, when education and intelligence are controlled for*. *Journal of Adult Development*, 9(3), 229-234.

- Jameson, S. H. (1999). *Certain adjustment problems of university girls. The Journal of Higher Education*, 70(5), 485-493.
- King, P. M., & Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment. San Francisco: Jossey-Bass Publishers*, pp. 14-16.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). *Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. Educational psychologist*, 39(1), 5-18.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). *Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. Journal of applied developmental psychology*, 2(2), 89-116.
- Kitchener, K. S., King, P. M., Wood, P. K., & Davison, M. L. (1989). *Sequentiality and consistency in the development of reflective judgment: A six-year longitudinal study. Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(1), 73-95.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral.*
- Kyalo, P. M., & Chumba, R. J. (2011). *Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University: Njoro campus. International Journal of Business and Social Science*, 18, 274-290
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (1998). *The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. Journal of personality and social psychology*, 74(3), 763.
- Lent, R. W. (2004). *Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482.
- Little, B. R. (1989). *Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. In Personality psychology (pp. 15-31). Springer US.*
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). *Discriminant validity of well-being measures. Journal of personality and social psychology*, 71(3), 616.

- Machado, C., & Almeida, L. (2000). Vivências acadêmicas: análise diferencial em estudantes dos 1.º e 4.º anos do ensino superior. *Ensino superior:(in) sucesso acadêmico*, 133-145.
- Martin, A. J., & Stockler, M. (1998). *Quality-of-life assessment in health care research and practice. Evaluation & the health professions*, 21(2), 141-156.
- Martins, A., Pacheco, A., & de Jesus, S. N. (2008). Estilos de vida de estudantes do ensino superior. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 16(2), 100-105.
- Martins, E. D., & Ferreira, J. A. (2011). Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 213-246.
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). *Parental Attachment, Separation-Individuation, and College Student Adjustment: A Structural Equation Analysis of Mediation Effects. Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 213.
- Michalos, A. C. (1985). *Multiple discrepancies theory (MDT). Social indicators research*, 16(4), 347-413.
- Myers, D. G. (2000). *The funds, friends, and faith of happy people. American psychologist*, 55(1), 56.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). *Who is happy? Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Novaes, M. H. (1975). Adaptação escolar: diagnóstico e orientação, 17-42.
- Novo, R (2003). Para além de eudaimonia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ostrom, T. M. (1969). *The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. Journal of Experimental Social Psychology*, 5(1), 12-30.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, E. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research. (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.*
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1979). *Student-faculty informal contact and college persistence: A further investigation. The Journal of Educational Research*, 72(4), 214-218.

- Passareli-Carrazzoni, P., & Silva, J. A. D. (2012). Bem-estar subjetivo: autoavaliação em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 415-425.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). *Review of the satisfaction with life scale. Psychological assessment*, 5(2), 164.
- Pedersen, P. (1994). *Five Stages of Culture Shock, The: Critical Incidents Around the World: Critical Incidents Around the World*. ABC-CLIO.
- Perry Jr, W. G. (1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104*.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual development in the college years. New York: Holt*.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Grupo Editorial *Summus*.
- 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.
- Porta-Nova, R. M. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde*. (Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto). Retirado de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>
- Preto, L. (2003). *O desenvolvimento de autonomia como factor de adaptação ao ensino superior*. Referêcia, 63-71. Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/2657>
- Rabello, E., & Passos, J. S. (2009). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*.
- Reeve, J. (2014). *Motivação Compreensão e emoção*. John Wiley & Sons.
- Ribeiro, J. L., & Galinha, I. (2005). *História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.

- Roberts, J., & McNeese, M. N. (2010). *Student involvement/engagement in higher education based on student origin. Research in Higher Education Journal*, 7, 1.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4, 7-21. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.8/55>
- Seligman, M. (2008). *Felicidade autêntica: Os princípios da psicologia positiva*. Cascais: Pergaminho.
- Silva E. C & Heleno M. G. V. (2012). Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia e Saúde*. 1(4), pp. 69-76.
- Silva, G. P. (2013). Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(2).
- Silva, S., Ferreira, J. A., & 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.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503-515.
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(1), 5-30
- Simões, A., Ferreira, J. A. G. A., Lima, M., Pinheiro, M. R. M. M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(2), 243-279.

- Soares, A. B., Poube, L. N., & Mello, T. V. D. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29), 27-42.
- Soares, A. P. (2003). Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. *Unpublished doctoral thesis*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L. D. S., Diniz, A. A. P. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 15-27.
- Tashima, J. N. (2011). Tradução e adaptação da Escala de Potencial de Ajustamento Intercultural para a realidade brasileira.
- Taub, D. (1997). *Autonomy and parental attachment in traditional age undergraduate women*. *Journal of College Student Development*, 38, 645-651
- Tavares, C. F. V. (2014). Adaptação ao Ensino Superior, personalidade e optimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos (*Doctoral dissertation*, [sn]).
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia escolar e educacional*, 12(1), 185-202.
- Thomas, D. L., & Diener, E. (1990). *Memory accuracy in the recall of emotions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 291.
- Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. *University of Chicago Press*, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.
- Tinto, V. (1993). *Building Community*. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Tinto, V. (1999). *Taking retention seriously: Rethinking the first year of college*. *NACADA journal*, 19(2), 5-9.

- Ward, C. & Searle, W. (1991). *The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. International Journal of International Relations*, 15, 209-225.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). *Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602.
- Weiss, RS (1973). *Solidão: A experiência de isolamento emocional e social.*
- Wiseman, H., Maysless, O., & Sharabany, R. (2006). *Why are they lonely? Perceived quality of early relationships with parents, attachment, personality predispositions and loneliness in first-year university students. Personality and individual differences*, 40(2), 237-248.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). *Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. Journal of personality and social psychology*, 56(3), 407.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). *Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075070701794833>

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário Sociodemográfico

PESQUISA SOBRE OS ESTUDANTES BRASILEIROS NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

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 ou vive em União Estável/Facto, o seu cônjuge/companheiro 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?
 - 1
 - 2
 - 3
 - mais do que 4

7. Onde os seus filhos estão residindo atualmente?
 - Brasil
 - Portugal
 - Outro

8. Estado de Nascimento
9. Município de Nascimento
10. Quais nacionalidades você possui?
-) Só Brasileira
 -) Brasileira e Portuguesa
 -) Brasileira e outra da União Européia
 -) Brasileira e outra não Européia
11. 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 Médica Domiciliar de pelo menos R\$ 20.272,76)
 -) B1 (Renda Médica Domiciliar entre R\$ 8.695,88 e R\$ 20.272,76)
 -) B2 (Renda Médica Domiciliar entre R\$ 4.427,36 e R\$ 8.695,88)
 -) C1 (Renda Médica Domiciliar entre R\$ 2.409,01 e R\$ 4.427,36)
 -) C2 (Renda Médica Domiciliar entre R\$ 1.446,24 e R\$ 2.409,01)
 -) DE (Renda Médica Domiciliar inferior a R\$ 1.446,24)
12. Há quanto tempo chegou em Portugal para estudar?
-) Há mais de 3 meses
 -) Há menos de 3 meses
13. Quando você veio morar em Portugal?
- Se não lembrar da data exata, por favor coloque uma data aproximada.
dd/mm/aaaa
14. Por quanto tempo você pretende ficar em Portugal?
15. Na casa/ apartamento onde vive, 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: _____

16. Quando chegou em Portugal, entrou com algum Visto? Qual tipo?

- Visto de Residência Temporária (Necessário para solicitar a Autorização de Residência em Portugal. É emitido pela Embaixada ou Consulado Português no Estrangeiro e tem uma validade de 4 meses)
- Visto de Estada Temporária (Também emitido pela Embaixada ou Consulado Português no Estrangeiro, este visto é válido por até 4 meses, mas pode ser prorrogado por um período máximo de 1 ano)
- Autorização de Residência Temporária (AR - Cartão emitido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras em Portugal, da primeira vez é válido por 1 ano, mas depois é renovável de 2 em 2 anos)
- Autorização de Residência Permanente (AR - Cartão emitido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras em Portugal, com validade de até 5 anos)
- Nacionalidade Portuguesa
- Nacionalidade de outro país da União Européia (UE)
- Visto de Turista
- Outro, Qual? _____

17. Qual curso você faz no Brasil?

18. Para qual Grau de ensino você veio?

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

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

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

21. Anteriormente, já alguma vez estivesse estudando em algum outro país?

- () Sim Em qual país? _____
() Não

22. Quantas cadeiras/disciplinas você está cursando nesse momento?

23. Para além das cadeiras cursadas, você faz algum curso extracurricular?
() Sim Qual? _____
() Não

24. Possui alguma bolsa de estudos?

- () Sim
() Não

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

- () Brasileira
() Portuguesa
() Outro: _____

26. Se possui uma Bolsa de Estudos, por favor, diga o nome da Instituição que financia a sua bolsa. (Por gentileza, escreva o nome completo)

27. Se possui Bolsa de Estudos, qual o nome da sua Bolsa? (Por gentileza, escreva o nome completo).

28. Você está exercendo alguma atividade remunerada em Portugal?

- () Sim
() Não

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

- () Sim
() Não

Anexo 2 - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

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, selecionando 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	Discordo	Não	Concordo	Concordo
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 3 - Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS)

PANAS

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

Responda, marcando uma cruz (x), no quadradinho apropriado, ao lado de cada palavra: no quadradinho número 1, se experimentou esse sentimento ou emoção “muito pouco, ou nada”; no quadradinho número 2, se os experimentou “um pouco”, etc. Marque a cruz, **só num dos cinco quadrados** à frente de cada palavra.

	1. Muito pouco ou nada	2. Um pouco	3. Assim, assim	4. Muito	5. Muitíssimo
1. Interessado(a)					
2. Aflito(a)					
3. Estimulado(a) (animado)					
4. Aborrecido(A)					
5. Forte					
6. Culpado(a)					
7. Assustado(a)					
8. Hostil (inimigo)					
9. Entusiasmado(a) (arreatado)					
10. Orgulhoso(a)					
11. Irritável					
12. Atento(a)					
13. Envergonhado(a)					

14. Inspirado(a)					
15. Nervoso(a)					
16. Decidido(a)					
17. Atencioso(a)					
18. Agitado(a) (inquieta)					
19. Ativo(a) (mexido)					
20. Medroso(a)					
21. Emocionado(a)					
22. Magoadado(a)					

Antes de entregar, verifique se respondeu a todas as questões. Obrigado.

Anexo 4 - Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

SWLS

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

- | |
|--|
| (1) DM – Discordo Muito |
| (2) DP - Discordo um Pouco |
| (3) NC/ND – Não Concordo nem
Discordo |
| (4) CP – Concordo um pouco |
| (5) CM – Concordo Muito |

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