



Universidade da Beira Interior
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

VINCULAÇÃO E SINTOMATOLOGIA PSICOPATOLOGICA NA
TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR NOS
ALUNOS DE 1º ANO DA UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Joana Gomes

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM
PSICOLOGIA, NA ÁREA DE PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Covilhã, 2010



Universidade da Beira Interior
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

VINCULAÇÃO E SINTOMATOLOGIA PSICOPATOLOGICA NA
TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR NOS
ALUNOS DE 1º ANO DA UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Joana Gomes

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM
PSICOLOGIA, NA ÁREA DE PSICOLOGIA CLINICA E DA SAÚDE

Covilhã, 2010

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação do/a
Prof. (a). Doutor (a) Luís Maia apresentado à Universidade da
Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia, registado na DGES sob o 9463.

*Nesta cidade em plena serra,
Perto do céu longe do mar,
Onde a tristeza a noite encerra,
Vim para cá, para estudar.
Frio nas mãos calor no peito,
Berço da vida o meu leite.*

*Cobrindo a serra surge a sua,
Sai a tuna para a rua,
Para a noite encantar.*

-Refrão-

*Na Covilhã,
Capas negras neve branca serenatas ao luar,
Na Covilhã,
Entre ruas e vielas meu amor vou encontrar.*

*Nosso farnel e nossa gente,
No pensamento irão ficar,
Quem está triste fica contente,
É um dia há-de voltar.*

*Licor e queijo são desejo,
Dos que nos vêm visitar.*

*Cobrindo a serra surge a sua,
Sai a tuna para a rua,
Para a noite encantar.
Capa caída,
Na despedida,
De quem vive no meu peito.*

*Resto molhado,
Triste o meu fado,
Ver partir um tuno amado.*

Musica da "" da tuna da UBI, Desertuna, **Letra:**
Rodrigo "Saxoman" Raposo .

Agradecimentos

A concretização desta investigação só foi possível graças ao apoio, colaboração e incentivo de diversas pessoas, a quem desejo expressar os mais sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Luís Maia pela sua orientação preciosa e pelo apoio prestado nas horas mais complicadas, por me ter escutado nos momentos de angústia e pelo alento e optimismo para a realização da investigação.

Aos Alunos de 1º ano da UBI, sujeitos da amostra, pela sua disponibilidade e vontade de participar, e sem os quais a concretização da parte empírica deste projecto não seria viável.

Aos amigos pelo apoio, pelo carinho, pela sua simples existência, em especial a Líliana, Anabela, Soraia, Adriana, Erica. Vocês são o melhor do que existe em mim!!

Ao meu irmão Rafael por estar sempre ao meu lado tanto nas conquistas como nas derrotas. Simplesmente por tudo...

Ao Roberto pela tranquilidade, escuta activa, exigência e rigor.

Aos meus avós sem os quais não teria sido possível realizar esta investigação. O agradecimento pelos ensinamentos, beijos, pela vida...

Resumo:

O presente estudo tem como propósito analisar a vinculação (diferentes estilos vinculativos), e a sintomatologia psicopatológica na transição para o ensino superior. A amostra é constituída por 143 alunos da UBI que frequentam pela primeira vez o ensino superior. A vinculação foi mensurada através do questionário de *Avaliação de Relações Significativas* (ARS; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2006b). A adaptação na transição para o ensino superior avaliou-se através Questionário de Vivências Académicas (QVA-r; Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares, 2001) e a sintomatologia psicopatológica através do questionário do SCL-90 (Derogatis, L.R.Ph.D 1994). Os principais resultados do estudo referem que 1) os alunos com estilo de vinculação seguro apresentam na maioria das dimensões (avaliadas pelo SCL-90) menor presença de sintomas quando comparados aos alunos com estilo de vinculação evitante com medo, vinculação preocupado e vinculação evitante desligado. 2) Os mesmos alunos com um estilo vinculativo seguro também apresentam um melhor ajustamento na dimensão pessoal na fase da transição. 3) O género não parece ter influência nas diferentes dimensões da transição e adaptação, porem verificou-se que 4) o género feminino apresenta um perfil mais positivo (sintomas positivos) comparativamente ao género masculino, 5) os estilos de vinculação parecem não estar relacionados com o género, e quanto menor for a sintomatologia psicopatológica melhor será o ajustamento académico do aluno na fase de transição e de adaptação ao ensino superior.

Palavras-chaves: Vinculação, sintomatologia psicopatológica, transição, adaptação, jovem adulto, ensino superior.

Abstract: This study aims to analyze the Attachment (attachment different styles), and psychopathology symptoms in the transition to higher education. The sample comprised 143 students who attend UBI first higher education. The attachment was measured by the Questionnaire for Assessment of Meaningful Relationship (ARS; Miller, Tavares, & Pereira, 2006b). The adjustment in the transition to higher education was evaluated via questionnaire academic experiences (QVA-r; Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares, 2001) and psychopathological symptoms using the questionnaire of the SCL-90 (Derogatis, LR Ph.D. 1994). The main results of the study indicate that 1) students with secure attachment style present in most dimensions (assessed by the SCL-90) minor symptoms when compared to students with avoidant attachment style scared, worried and linking avoidant attachment off .2) The same students with a binding style insurance also had a better adjustment to the personal dimension in the transition. 3) Gender does not seem to influence the different dimensions of transition and adaptation, but it was found that 4) the female gender has a more positive profile (positive symptoms) compared to males, 5) attachment styles appear to be unrelated with gender, and the smaller the better the psychopathological symptoms of student academic adjustment during the transition and adjustment to higher education.

Keywords: Attachment, psychopathological symptoms, transition, adaptation, young adult, higher education.

Índice

I. Introdução	1
II. Corpo Teórico	4
Capítulo I- Transição e Adaptação no Ensino Superior	5
1.1- Caracterização do adulto emergente ou Jovem adulto	5
1.2- Realidade do Ensino superior em Portugal: Alguns estudos.	6
1.3- Teorias e modelos de adaptação ao ensino superior	8
1.4- Transição e adaptação ao ensino superior	10
1.5- Influência das variáveis sócio – demográficas: Importância do género	11
1.6- O desafio da transição e adaptação: A síntese	13
Capítulo II: A vinculação	15
2.1- A teoria da vinculação	15
2.2- Tipologia das relações de vinculação durante a infância.	17
2.3- Vinculação ao longo do ciclo da vida: Do adolescente ao Adulto emergente	17
2.4- Tipologia na relação da vinculação no adulto emergente	19
2.5- Relação de Vinculação na transição para o ensino superior	20
Capítulo III: Sintomatologia Psicopatológica	22
3.1- O conceito de sintomatologia: os seus limites	22
3.2- A sintomatologia psicopatológica e vinculação no contexto de transição e adaptação para o ensino superior.	23
3.3- Apoio psicológico no ensino superior	26
3.4- Síntese	28
III. Corpo empírico	30
1. Apresentação do estudo	31
1.1. Objectivos	32
1.2. Planificação	33
1.2.1. Desenho e Tipo de estudo	33
1.2.2. Variáveis	33
1.2.3. Hipóteses	34
2. Método	38
2.1. Participantes	38
2.1.1- Selecção da amostra	38

2.1.2- Caracterização da amostra	39
2.2. Material	42
2.2.1- Questionário Sócio – Demográfico	42
2.2.2- <i>Avaliação de Relações Significativas</i>	43
2.2.3- Questionário de vivências académicas (QVA-r)	44
2.2.4- SCL-90-R	46
2.3. Procedimentos	48
3. Análise Estatística	48
4. Resultados	49
5. Discussão dos resultados	69
6. Conclusões	78
7. Bibliografia	83
8. Anexos	

Índice de Tabelas

- Tabela 1.** Descrição das etapas da concepção da investigação
- Tabela 2.** Distribuição dos alunos por Faculdades
- Tabela 3.** Opção de entrada
- Tabela 4.** A entrada no ensino superior implicou a saída de casa?
- Tabela 5.** Se sim?
- Tabela 6.** Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais?
Mãe.
- Tabela 7.** Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais?
Pai.
- Tabela 8.** Descrição dos instrumentos utilizados
- Tabela 9.** Itens que compõem ARS (2 versão) e dimensões a que pertencem.
- Tabela 10.** Descrição das dimensões do QVA-r
- Tabela 11.** Descrição das dimensões do SCL-90
- Tabela 12.** Vinculação Global
- Tabela 13.** Correlações entre evitamento e ansiedade
- Tabela 14.** Identificação da pessoa significativa
- Tabela 15.** Estatísticas descritivas (QVA)
- Tabela 16.** Estatísticas descritivas (BSY)
- Tabela 17.** Testes de Kruskal-Wallis (Hipótese 1.1)
- Tabela 18.** Teste de Tukey (Hipótese 1.1)
- Tabela 19.** Teste de Tukey (Hipótese 1.2)
- Tabela 20.** Teste de Tukey (Hipótese 1.5)
- Tabela 21.** Teste de Tukey (Hipótese 1.6)
- Tabela 22.** Teste de Tukey (Hipótese 1.7)
- Tabela 23.** Teste de Tukey (Hipótese 1.10)
- Tabela 24.** Teste de Krukak-Wallis (Hipótese 2.1)
- Tabela 25.** Estatísticas de ordem(Hipótese 2.1)
- Tabela 26.** Teste de Krukak-Wallis (Hipótese 2.2)
- Tabela 27.** Estatísticas de ordem(Hipótese 2.2)
- Tabela 28.** Teste de Krukak-Wallis (Hipótese 2.3)
- Tabela 29.** Estatísticas de ordem(Hipótese 2.3)
- Tabela 30.** Teste de Krukak-Wallis (Hipótese 2.4)
- Tabela 31.** Teste de Tukey(Hipótese 2.4)
- Tabela 32.** Teste de Krukak-Wallis (Hipótese 2.5)
- Tabela 33.** Estatísticas de ordem(Hipótese 2.5)

- Tabela 34.** Teste de Mann-Whitey (Hipótese 3.1)
- Tabela 35.** Estatísticas descritivas(Hipótese 3.1)
- Tabela 36.** t Student para amostras independentes(Hipótese 3.2)
- Tabela 37.** Estatística descritiva (hipótese 3.2)
- Tabela 38.** t Student para amostras independentes(Hipótese 3.3)
- Tabela 39.** Estatística descritiva (hipótese 3.3)
- Tabela 40.** t Student para amostras independentes(Hipótese 3.4)
- Tabela 41.** Estatística descritiva (hipótese 3.4)
- Tabela 42.** t Student para amostras independentes(Hipótese 3.5)
- Tabela 43.** Estatística descritiva (hipótese 3.5)
- Tabela 44.** Testes t de Student para amostras independentes (hipótese 4)
- Tabela 45.** Testes de Mann-Whitney (hipótese 4)
- Tabela 46.** Estatística descritiva (hipótese 4)
- Tabela 47.** Testes do qui-quadrado (hipótese 5)
- Tabela 48.** Vinculação * sexo do sujeito (hipótese 5)
- Tabela 49.** Coeficientes de correlação de Spearman (hipótese 6)

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género

Gráfico 2. Distribuição etária

Gráfico 3. Ansiedade face a mãe

Gráfico 4. Evitamento face a mãe

Gráfico 5. Ansiedade face ao pai

Gráfico 6. Evitamento face ao pai

Gráfico 7. Ansiedade face Outra pessoa significativa (OPS)

Gráfico 8. Evitamento face OPS

Índice de Anexos

Anexo 1. Descrição das licenciaturas dos alunos de 1º ano da UBI

Anexo 2. Consentimento de informado.

PARTE I
Introdução



A escolha em torno da temática que marca a investigação, particularmente a vinculação, é uma opção construída com alguma consistência no tempo. Este interesse despertado está ligado antes de mais, a motivações pessoais, bem à como a compreensão que esta área pode tornar-se uma mais-valia para quem trabalha ao nível da psicoterapia, pois de acordo com a revisão bibliográfica, as consequências de uma perda na infância pode trazer sequelas irreversíveis na pessoa para toda a vida. Este interesse pela dimensão relacional, já presente desde a nossa actividade clínica, ocorrido no ano lectivo 2008/09, ao realizar o estágio curricular na consulta externa do Serviço de Nutrição e Actividade Física do CHBC, tornou-se ainda mais acentuado, uma vez que foi possível seguir algumas crianças, que apesar de apresentarem problemáticas distintas, apresentavam uma privação ou desestruturação ao nível da vinculação, como um importante predisponente que estaria na origem desses problemas. Do mesmo modo, a certeza da importância do estabelecimento de relações afectivas privilegiadas para o desenvolvimento global do indivíduo e para a sua adaptação psicológica, em momentos distintos do ciclo de vida, tornou-se mais evidente.

Outro motivo, prende-se com a vontade e interesse de continuar aprofundar esta temática através de novos trabalhos na área. Não obstante, tal motivação já tivesse abordada numa fase anterior, concretamente no âmbito da investigação de licenciatura, intitulada de *“Auto-conceito, auto-estima e características de personalidade em adolescentes com/sem privação vínculos parentais: semelhanças e diferenças” sobre orientação do Professor Doutor Luís Maia*, onde o papel da vinculação foi relativamente explorado de forma diferente e numa outra faixa etária compreendida entre os 14 e os 18 anos

É neste âmbito que surge o presente trabalho. Perante a necessidade de eleger uma área a abordar com vista à elaboração da Dissertação de Mestrado, a escolha não se afigurou muito complicada. Gostaríamos imenso de continuar a trabalhar nas áreas que se vinham a revelar de grande interesse, pelo a que problemática da relação entre a vinculação, sintomatologia psicopatológica e a adaptação na transição para o Ensino Superior nos pareceu um tópico de grande proveito

No entanto, a escolha do tema da presente dissertação de Mestrado não se prendeu unicamente com questões de motivação e preferência pessoais. Outros motivos estiveram na sua base. A estes nos referiremos em seguida.



À semelhança do que aconteceu em todo o mundo, também em Portugal o número de alunos que frequenta o Ensino Superior tem vindo a aumentar. Falamos de jovens adultos, cujas idades se situam, aproximadamente, entre os 18 e os 25 anos e cujo estágio de desenvolvimento onde o jovem adulto é confrontado com um outro espaço institucional, com as suas normas próprias, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno. Assim sendo, trata-se sempre de um estado de maior dependência, que caracteriza a primeira e grande parte da segunda década de vida, para uma etapa de maior autonomia, transição que requer ao estudante um processo de separação e individualização, por vezes tumultuoso, manifestando-se em dificuldades e patologias.

Após os motivos e razões descritos, achamos que melhor conhecimento da população estudantil que entra na UBI, levantando algumas novas para questões a debater e/ou para solidificar outras investigações e inquietações já levantadas por trabalhos realizados nesta instituição.

O presente trabalho está organizado em três partes, introdução, corpo teórico e corpo metodológico. A primeira refere-se à introdução do respectivo trabalho.

A segunda parte engloba questões teóricas e revisão bibliográfica sobre a vinculação e sintomatologia psicopatológica no processo de transição e adaptação para o ensino.

No primeiro capítulo da primeira parte abordaremos o contexto de transição para o Ensino Superior. Partindo da conceptualização do estudante do Ensino Superior como um adulto emergente, passando pela realidade do Ensino Superior em Portugal. Seguidamente, apresentaremos o processo de transição e adaptação, destacando algumas características e tarefas típicas que encerra esta fase. Finalizando, com análise às influências das variáveis sócio demográficas, dando relevo à diferença de géneros.

No segundo, capítulo dedicaremos atenção ao constructo da vinculação, descrevendo os seus conceitos básicos da teoria da vinculação. Em seguida, referimo-nos ao conceito de vinculação ao longo do ciclo da vida, abordando a vinculação nas etapas da adolescência e adulto emergente. O capítulo finaliza com abordagem à vinculação no jovem adulto/ adulto emergente, e a sua respectiva tipologia.

No terceiro capítulo, debateremos o conceito de sintomatologia psicopatológica e os seus limites, destacando a relação da sintomatologia com a vinculação no contexto de transição para o Ensino Superior. Neste seguimento, fazemos uma referência aos gabinetes de apoio ao aluno e à sua necessidade de proliferação para dar respostas às necessidades dos mesmos.



Na terceira parte, procederemos ao corpo metodológico do presente trabalho, iniciando com uma breve apresentação do estudo, tendo como pano de fundo, os estilos vinculativos, a transição e adaptação, bem como e a sintomatologia psicopatológica nos alunos no primeiro ano do Ensino Superior.

Assim, no primeiro capítulo, da terceira parte, apresentaremos os objectivos, tipo e desenho de estudo, finalizando com a formulação das hipóteses do estudo.

No segundo capítulo, descrevemos o método, referindo-nos à selecção dos participantes, à caracterização da amostra, material e aos procedimentos adoptados.

O terceiro capítulo referenciará as análises estatísticas e o *software* que serviram de apoio ao estudo.

O quarto capítulo, contemplará os resultados das estatísticas descritivas das hipóteses formuladas.

No quinto capítulo será exposta a discussão dos resultados, seguindo a sequência do capítulo anterior.

A quarta parte da investigação integrará as principais conclusões e implicações do estudo, quer do ponto de vista teórico, as suas limitações, bem como as implicações práticas e a sugestão de alguns tópicos para futuras pesquisas, considerando as questões levantadas por este estudo.



PARTE II

Corpo teórico



CAPÍTULO I

TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo irá focar-se no processo de transição e adaptação no Ensino Superior iniciando-se com uma breve caracterização do adulto emergente/ jovem adulto, uma vez que amostra da respectiva investigação centra-se nesta fase desenvolvimental e torna-se fulcral abordar alguns aspectos, nomeadamente algumas características normativas. Ainda faremos uma breve alusão à realidade do Ensino Superior em Portugal. Posteriormente, focaremos algumas teorias e modelos da adaptação ao Ensino Superior, finalizando com alguns estudos que relacionam esta fase crucial de transição/adaptação dos alunos para o Ensino Superior, com a vinculação como factor mediador/protector e as consequências psicológicas que podem estar envolvidas neste processo complexo.

1.1- Caracterização do adulto emergente ou jovem adulto

Partindo das contribuições de Erikson (1968), e dos seus próprios trabalhos, Arnett (2004, 2006) propôs uma nova etapa de desenvolvimento humano que designou de adultez emergente (“emerging adulthood”). Este período desenvolvimental, torna-se pertinente descreve-lo, uma vez que a amostra alvo de investigação situa-se nesta faixa etária que decorrer entre os 18 e os 25 anos de idade, corresponde a um período distinto dos períodos desenvolvimentais da adolescência e da adultez e é marcado predominantemente pela exploração da identidade, nomeadamente, a exploração de diversas possibilidades, sendo a principal a vida profissional e na vida afectiva. Segundo a autora Monteiro (2008) este período é excepcionalmente estimulante, mas também excepcionalmente instável.

A autora Faria e Col. (2004), caracteriza o jovem adulto como tendo algumas dificuldades acrescidas para assumir compromissos definitivos, ou pelo menos, duradouros, que são exigidos na fase adulta (e.g, emprego) por isso, não enfrentam ainda as dificuldades inerentes aos mesmos, têm esperança que tudo aconteça da forma como idealizam (e.g um casamento feliz). É também neste período de vida que os jovens e têm oportunidade de se distanciar das suas famílias de origem e tentarem construir os seus próprios caminhos (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008; Moreira, 2007).

Segundo Chickering (citado por, Ferreira, Almeida & Soares, 2001), esta faixa etária respeitante à frequência do Ensino Superior, é um período de desenvolvimento próprio, com tarefas específicas, emergindo como vectores do desenvolvimento psicossocial mais relevantes o desenvolvimento da autonomia, a construção de uma identidade sólida, o



desenvolvimento das relações interpessoais, o desenvolvimento de ideais e o desenvolvimento da integridade.

Apesar do período desenvolvimental estudado no contexto da teoria da adultez emergente (Arnett, 2006 citado por Monteiro, 2008) corresponder à faixa etária estudada tradicionalmente em contexto de Ensino Superior, o autor defende que a sua teoria é igualmente válida quando se trata de jovens que não prosseguem os seus estudos para além do ensino secundário, uma vez que os princípios desenvolvimentais que propõem são universais (Smaniotto & Mercuri, 2007).

Após descrevermos a etapa desenvolvimental do adulto emergente, iremos prosseguir com algumas considerações gerais face à realidade do Ensino Superior em Portugal, mencionando alguns estudos alusivos ao tema.

1.2 – Realidade do Ensino Superior em Portugal: alguns estudos.

Apesar das taxas de frequência do Ensino Superior em Portugal terem aumentado significativamente nas últimas duas décadas (Almeida; Guisande; Soares; Saavedra 2006), não podemos deixar de referir o conjunto de estudos sobre a situação do Ensino Superior em Portugal, realizados em finais da década de 1960 e princípios da de 1970. Destaca-se a elaboração de um inquérito aos estudantes universitários, promovido pelas direcções gerais da Juventude Universitária Católica e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, projecto liderado por Sedas Nunes (1964), que concluiu que o ensino português possui uma cultura própria, com diferenças a assinalar entre os sexos, sendo que os rapazes foram caracterizados como mais independentes e a grande maioria dos universitários vivia com a família; bem como as oportunidades de acesso à Universidade não só estavam concentradas “nas camadas de população económica e socialmente mais evoluídas (Curado & Machado 2005).

Esta realidade tem-se vindo alterar nestes últimos anos (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005). Por um lado, devido à generalização do acesso ao Ensino Superior, tem-se assistido a um crescente número de estudantes a frequentar este nível de ensino, traduzindo-se numa elevada diferenciação do corpo discente no que respeita às suas características pessoais, académicas e motivações. Por outro lado, as recentes mudanças associadas ao tratado do processo de Bolonha, trazendo a reestruturação ao nível de cursos, metodologias e objectivos entre outras diferenças (Monteiro, 2009; Diniz & Almeida, 2006).



O interesse pelo ensino académico em Portugal é um fenómeno crescente que se traduz num número elevado de investigações sobre o Ensino Superior um pouco por todas as universidades do país, procurando dar respostas a um sistema que está em constante transformação, de forma a responder às necessidades dos alunos, docentes e das suas instituições, com o objectivo de dinamizar e maximizar os seus recursos em prol do melhoramento do sector universitário, preparando os nossos jovens para vida profissional e pessoal (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005; Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004).

Várias são as temáticas e problemáticas abordadas, salientando o importante contributo dos estudos do autor Leandro Almeida e col, tanto a nível nacional, como internacional dando principal enfoque à temática da transição e adaptação para o ensino, relacionando a influência de diversas variáveis sócio - demográficas, tais como, o curso (Araújo, Almeida & Paul, 2003), a opção de entrada no curso (Almeida, Guisande, Soares & Diniz, 2006), a instituição, o género (Mascarenhas & Almeida, 2005; Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Lemos & Almeida, 2006;2001), e a situação sócio - económica dos pais (Almeida, Guisande, *et al* 2006). O mesmo autor estabelece a relação com outros grandes constructos entre eles, a autonomia e ajuste académico (Soares, Guisande & Almeida, 2007; Almeida *et al*, 2002), as atribuições causais (Mascarenhas & Almeida, 2005), a deficiência (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares & Veloso 2007), o bem-estar e equilíbrio emocional (Almeida & Diniz, 2006), o insucesso e abandono académico (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009), e os métodos de estudo (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005). Outros autores abordaram temáticas distintas da vida académica tais como, os estudos de Seco e Col. (2005) que referenciou o processo de transição do secundário para o Ensino Superior, o auto-conceito académico foi explorado pelo autor Faria, (2006) e, as estratégias de coping no Ensino Superior também foram alvo de interesse pelos autores Costa e Leal (2006).

Relativamente, a estudos que relacionem a vinculação e transição/adaptação para o Ensino Superior são conhecidos alguns trabalhos em Portugal (Sousa, 2008; Monteiro, 2008; Lourenço & Valqueresma, 2006). Quanto a relação entre a vinculação e a sintomatologia psicopatológica em alunos de primeiro ano do Ensino Superior o panorama é bastante animador, surgindo alguns estudos que tem como pano de fundo a preocupação da transição como um período marcadamente stressante e de crescente risco para o bem-estar do aluno no 1º ano (Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixas, 2004; Fernandes & Feixas, 2007; Rocha & Correia, 2005; Pacheco, Costa, & Figueiredo, 2002).



Concluimos assim, que grande parte dos estudos realizados, a nível nacional, sobre os alunos do Ensino Superior, tem incidido no 1º ano do curso ou na integração na vida activa. Desta forma, iremos prosseguir com alguns modelos e teorias que explicam o processo de transição e adaptação para o Ensino Superior sobre olhar de diferentes autores e suas perspectivas, tentando ir ao encontro do objectivo da presente investigação, contribuindo para um melhor conhecimento sobre o Ensino Superior em Portugal.

1.3- Teorias e modelos de adaptação ao Ensino Superior

Após a contextualização do estudante do Ensino Superior como adulto emergente, e de algumas considerações a propósito do enquadramento do Ensino Superior em Portugal torna-se, a nosso ver, indispensável, uma reflexão integrada sobre o aluno do Ensino Superior no processo de transição para Ensino Superior.

Na literatura sobre a temática da adaptação ao Ensino Superior tem sido conceptualizada como um processo complexo e multidimensional, envolvendo factores múltiplos, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual (Almeida *et al.*, 1999; Mascarenhas & Almeida, 2005; Soares, Almeida, Diniz. & Guisande, 2006).

As discussões em torno dos objectivos da educação superior têm sido amplamente debatidas, apontando para expectativas de mudanças. Estas alterações vão no sentido de a formação superior estar, assim, voltada não só para a expansão do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades intelectuais, como também para a aquisição e a mudança em atitudes e valores, e para a melhoria no desempenho dos vários papéis que o indivíduo deve assumir na sociedade, no trabalho, na vida familiar, além de outros aspectos de ordem prática (Moreira, 2007; Soares, Guisande et al , 2006; Fernandes, Almeida & Mourão, 2007).

Este dados têm sido enquadrados numa grande diversidade de teorias e modelos. Pascarella e Terenzini (2005) organizam-nos em dois grandes grupos: por um lado, as teorias psicossociais desenvolvimentais e consideramos suas representantes as teorias de Chickering (1969), Erikson (1982), por outro lado, as teorias e modelos de impacto e destacamos as contribuições de Astin (1999), de Tinto (2000) e de Pascarella & Terenzini,(2005).

Assim pudemos definir, as **teorias desenvolvimentistas** que procuram estudar a natureza, a estrutura, das dimensões e do processo do desenvolvimento intra-individual do estudante, por exemplo, ao nível cognitivo, ético-moral, da identidade e da intimidade (Ferreira *et al*, 2001) e as **teorias de impacto** que direccionam a sua análise para o papel e



a importância do contexto no qual o estudante está inserido, ou seja, destacam a origem ambiental ou sociológica das mudanças ocorridas com o estudante, ao longo de sua experiência de formação. Para esses investigadores, a influência da educação universitária não se reduz à acção pedagógica explícita, mas também à forma como as instituições universitárias se encontram organizadas (dimensão da instituição, presença de objectivos educativos claros e consistentes, qualidade da relação pedagógica, culturas estudantis, etc.). A Universidade emerge, assim, como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afectivo do aluno, constituindo um suporte do desenvolvimento presente e de projecção futura, facilitando quer a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior quer do Superior para o mundo socioprofissional (Ferreira *et al*, 2001; Diniz & Almeida, 2006; Vasconcelos *et al*, 2009).

Após decorrida uma breve descrição destes dois grupos, achamos oportuno descrever algumas teorias/modelos de cada grupo teórico para melhor compreensão na sua plenitude e explicação do processo de transição. Assim, do modelo psicossocial desenvolvimental destacamos a teoria de sete vectores de chickening, relativamente ao modelo do impacto e quanto às teorias de impacto salientamos o modelo de abandono académico de Tinto.

A teoria de Chickering é considerada a mais atractiva e com maior poder explicativo relativamente a esta fase do ciclo de vida (Ferreira, Medeiros, & Pinheiro, 1997; Soares & Almeida, 2002). Trata-se de uma teoria que interliga os vectores do desenvolvimento psicossocial com os contextos académicos do ensino superior, assumindo-se como uma abordagem holística e abrangente (Ferreira *et al*, 2001).

O Autor Chickering formula a sua teoria acerca do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário, conceptualizando-o através de sete vectores, os quais apresentam uma ordem gradativa específica, nomeadamente: (1) desenvolver um sentido de competência; (2) desenvolver e integrar as emoções; (3) desenvolver a autonomia em relação à interdependência; (4) desenvolver as relações interpessoais; (5) desenvolver a identidade; (6) desenvolver um sentido de vida; e (7) desenvolver a integridade. O autor considera que a resolução das tarefas de desenvolvimento próprias de um vector prepara o indivíduo para as tarefas seguintes, inerentes a outro vector de desenvolvimento (Araújo *et al* 2003; Smaniotto & Mercuri, 2007).

Relativamente à teoria de abandono académico de Tinto, este refere que os jovens que decidem ingressar numa instituição de Ensino Superior trazem consigo uma série de



atributos que os predispõem a persistir ou a desistir. Esses atributos incluem: características familiares (e.g., nível sócioeconómico e cultural dos pais), características individuais (e.g., sexo, raça e *handicaps* físicos), recursos financeiros e disposições (e.g., motivações, preferências intelectuais, sociais e políticas) e características do percurso escolar anterior (e.g., provas de acesso). Duas formas: o compromisso pela obtenção de objectivos educativos e o compromisso pela concretização desses mesmos objectivos numa dada instituição de Ensino Superior. Quanto mais fortes forem estes dois tipos de compromissos, tanto maior será a probabilidade dos estudantes se adaptarem, obterem bons resultados e persistirem até à obtenção do diploma (Monteiro, 2008; Vasconcelos *et al*, 2009;

1.4- Transição e adaptação ao Ensino Superior

Nos dois pontos anteriores deste mesmo capítulo, apesar da temática da transição e adaptação ser um assunto transversal. Ainda assim, surge a necessidade de descrever de forma mais precisa algumas características e tarefas normativas do aluno no ingresso no Ensino Superior.

O ingresso no Ensino Superior é, para muitos jovens, o culminar de uma longa permanência no sistema educativo. As suas expectativas, os seus projectos futuros, são equacionadas tendo em conta a frequência de um curso superior. Desta forma, a entrada na universidade é encarada como um período determinante na vida dos jovens, e que irá condicionar toda a sua vida futura. (Correia *et al*, 2001; Costa & Lopes, 2008).

Deste modo, a transição do ensino secundário para o Ensino Superior surge como uma das mais importantes, não só porque os alunos, muitas vezes, se encontram marcados por um ensino secundário “livresco” e rígido, mas também porque irão enfrentar situações novas e difíceis, como condições de selecção e acesso desumanizadas, *numerus clausus* obsoletos e insuficientes, bem como expectativas de emprego negativas e frustrantes, aspectos estes que podem pôr em causa o esforço despendido pelos alunos, durante inúmeros anos de escolaridade (Azevedo & Faria, 2006; Seco *et al*, 2005; Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Rodrigues *et al*, 2007).

A extensão das mudanças pelas quais passam os alunos fica também evidenciada na classificação proposta por Almeida e Soares (1999) em seus estudos acerca de integração do aluno no 1º ano. Segundo os autores: As múltiplas e complexas tarefas a enfrentar reportam-se a quatro domínios principais: (1) Académico (a transição entre o ensino secundário e o universitário é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo estatuto de aluno e aos sistemas de ensino e de avaliação); (2) Social (a experiência universitária requer o



desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (3) Pessoal (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e (4) Vocacional/Institucional (a universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objectivos vocacionais e/ou institucionais parece assumir particular importância).

Uma outra forma de abordar adaptação universitária dos estudantes foi defendida por Brower (1992 citado por Diniz & Almeida, 2006) que tende a orientar-se para duas vertentes: (1) a académica, relativa às experiências académicas no *campus* (actividades ligadas ao estudo, envolvimento curricular, rendimento escolar) (2) e a social, relativa às experiências de relacionamento interpessoal no *campus* (relacionamento com professores, com os pares e outros elementos da Universidade, envolvimento em actividades sociais extracurriculares) Ambas são importantes, atribuindo os estudantes tanta importância às actividades académicas quanto às actividades sociais para as suas aprendizagens e desenvolvimento (Diniz & Almeida, 2006; Machado & Almeida, 2000a). Segundo Astin (1994), o universitário tem um papel central no seu processo de formação, uma vez que é ele quem deve explorar activamente as oportunidades oferecidas pelo ambiente (Diniz & Almeida, 2006). Mas por seu turno as instituições académicas, fundamental importância que as instituições proporcionem aos seus estudantes as condições adequadas para que experimentem satisfatório conforto académico, importante indicador da qualidade institucional e essencial para a qualidade da aprendizagem (Suehiro, 2004).

1.5- Influência das variáveis sócio – demográficas: Importância do género

Na revisão bibliográfica relativa ao processo de transição para o Ensino Superior, encontramos vários estudos relacionados com diferentes constructos, bem como um número elevado de estudos que têm com objectivo perceber a influência de variáveis sócio – demográficas, entre as quais: o género, a nota de candidatura (pondera as classificações no Ensino Secundário com os resultados nos exames de acesso), o curso escolhido e classificações escolares no final do 1º ano, e a situação sócio -económica dos pais (Almeida e tal, 2006;Costa & Lopes, 2008; Saavedra et al, 2004; Almeida et al, 2006; Ferreira et al, 2001;Lemos & Almeida, 2006;Mascarenhas & Almeida, 2006).



Desta forma, e apesar das taxas de frequência do Ensino Superior em Portugal terem aumentado significativamente nas últimas três décadas (Moreira, 2007) a massificação deste nível de ensino não é sinónimo de igualdade de acesso para todos os jovens, continuando a registar-se acentuadas disparidades. No Ensino Superior parece funcionar, assim, mais numa lógica de reprodução do que de promoção sócio cultural (Almeida, Soares, 2004; Santos & Almeida, 1999; Correia & Gonçalves, 2001)

A situação sócio - económica dos pais é uma variável que tem implicações neste processo, os estudos de Balsa e col. (2001) referem que em Portugal a situação pode agudizar-se em face da maior concentração de famílias de recursos sócio - económicos mais baixos nas zonas periféricas e do interior do país, que podem não comportar os custos inerentes à frequência de uma Universidade posicionada nos grandes centros urbanos . Por outro lado, a maior procura dos estabelecimentos universitários nas grandes cidades faz com que estes adquiram padrões mais elevados de excelência e, assim, atraiam os melhores alunos e, igualmente, os mais favorecidos sócio - culturalmente (Almeida et al, 2006). Contudo, encontramos estudos que contrariam esta tendência, nomeadamente uma investigação levado a cabo por Mascarenhas e Almeida (2005) com alunos brasileiros, onde os resultados sugeriam que não existia diferenças significativas face ao estatuto sócio - económico dos pais.

A variável opção de escolha do curso em virtude a média do ensino secundário não ser suficiente para entrar num curso de primeira opção tem sido alvo de investigações (Curado & Machado, 2005). Este factor pode influenciar negativamente, transformando-se em níveis consideráveis de ansiedade, de desmotivação e de baixo investimento no curso, o que conseqüentemente se repercute na sua adaptação académica e no aproveitamento escolar (Almeida, 2002; Almeida, Soares, 2004; Santos & Almeida, 1999).

A influência do género no processo de transição e adaptação ao ensino tornou-se numa das variáveis mais estudadas, muito devido a importância que ela acarreta, nomeadamente a importância de conhecer as principais diferenças residentes entre os dois sexos de forma a direccionar as necessidades e objectivos na direcção certa, tais como, apoio psicológico, desenvolvimento de actividades extracurriculares específicas, entre outras (Almeida et al, 2006; Ferreira et al, 2001; Balsa et al, 2001)

Posto isto, e uma vez que o nosso estudo está orientado para as diferenças no género, iremo-nos debruçar mais detalhadamente sobre alguns estudos desenvolvidos face a esta temática.



Num estudo com 420 alunos de 1º ano da Universidade do Minho, que teve como objectivo analisar a relação entre autonomia e o ajuste académico utilizando QVA, os resultados revelam que existe uma diferença significativa entre os géneros, sendo que o sexo masculino revelou percepções mais positivas face a seus níveis de autonomia nas áreas de Mobilidade e Interdependência, e níveis mais baixos na Gestão do Dinheiro, enquanto o sexo feminino apresenta valores superiores na Gestão do Tempo (Soares et al, 2007).

Os autores Costa e Leal em 2004, levaram a cabo um estudo com 145 alunos do 1º ano de diferentes licenciaturas, que teve como principal objectivo compreender as estratégias de coping na fase de transição para o Ensino Superior, utilizando o QVA. Foram encontradas diferenças significativas em oito subescalas, a saber, Adaptação ao Curso, Métodos de Estudo, Gestão do Tempo e Relacionamento com a Família (onde as raparigas se mostraram mais adaptadas que os rapazes), e Ansiedade nas Avaliações, Auto-Confiança, Bem-Estar Psicológico e Envolvimento em Actividades Extracurriculares (com média superior entre os rapazes (costa & leal 2010).

O autor Seco e Col (2005), num estudo realizado no ano lectivo de 2003/2004 com 996 alunos que se encontravam matriculados no primeiro ano das cinco Escolas do Instituto Politécnico de Leiria, utilizando o QVA-r, os resultados apontam para a existência de diferenças associadas ao género, pelo menos em algumas das subescalas da adaptação académica. Assim sendo, as raparigas parecem pontuar de forma superior na dimensão estudo do QVA-r, enquanto os estudantes do sexo masculino tendem a obter pontuações superiores nas subescalas pessoal e institucional. Os rapazes têm uma percepção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, optimismo e bem-estar psicológico, em geral, aspectos que, no seu conjunto, integram a dimensão pessoal do QVA-r.

1.6- O desafio da transição e adaptação: A síntese

Após debruçarem-nos na temática da transição e adaptação para o Ensino Superior, podemos concluir que esta fase é marcada por profundas alterações. Se por um lado a fase em que os nossos alunos estão a sair da adolescência e a assumir novas exigências, é a época para se examinar e testar novos papéis, atitudes, convicções e comportamentos, o jovem adulto encontra-se a desenvolver a sua autonomia, a construir e a consolidar a sua identidade e a experimentar. Também pode ocorrer um choque cultural, devido ao encontro



com novas ideias, novos professores, amigos, com valores e convicções diversificados, com novas exigências, oportunidades e desafios, tanto académicos quanto pessoais e sociais.

Nesse sentido, Azevedo e Faria (2004) confirmam que os alunos têm de lidar com novos horários, novos professores, novos conteúdos programáticos, com outros métodos de ensino e ritmos de estudo, uma integração com novos grupos e, às vezes, com o afastamento da família

Esse momento de transição leva alguns autores a considerar o ingresso no Ensino Superior como um período crítico, de difícil adaptação e integração, potencializador de crises, podendo até provocar aumento nos níveis de psicopatologia na população de universitários, mas também como um período determinante de mudanças nos estudantes, ao longo da sua permanência na universidade (Smaniotto & Mercuri 2007; Araújo et al, 2003; Fernandes & Feixas, 2007).

A entrada no Ensino Superior para a maioria dos alunos implica a saída de casa (Almeida et al, 2002; Seco, Pereira et al, 2004), e com ela as consequências que isso acarreta. A investigadora Teixeira e Col, (2008), chama a atenção para a qualidade da relação que o universitário tem com seus pais, durante e mesmo antes do ingresso no Ensino Superior, pois é um factor que também influencia a adaptação à universidade. A percepção de apoio emocional por parte dos pais, a reciprocidade nas relações pais-filhos, o diálogo familiar sobre a vida na universidade e o apoio parental específico em questões relativas à transição parecem contribuir para a adaptação ao contexto do Ensino Superior (Ferreira et al, 2001). Além disso, jovens que se percebem psicologicamente separados dos pais, mas que têm sentimentos positivos em relação a essa separação, tendem a se adaptar melhor na universidade do que aqueles que se sentem mais dependentes de seus pais em termos psicológicos (Ferreira et al, 2001; Seco et al 2004; Teixeira et al, 2008; Igue et al, 2008).

Seguidamente iremos abordar o ponto anterior de forma um pouco mais detalhadamente, ou seja o papel da vinculação e a seu impacto na fase de transição e adaptação para o Ensino Superior.



CAPÍTULO II: A vinculação

O presente capítulo inicia-se com abordagem aos conceitos básicos da Teoria da Vinculação e a sua tipologia na infância, bem como uma breve referência à extensão do conceito de relações de vinculação ao longo do ciclo de vida, abordando a vinculação no adolescente e jovem/adulto, com destaque para as transformações relacionais que ocorrem nas relações com as figuras parentais e pares. As diferenças de género nas relações de vinculação com as figuras parentais também são abordadas. Finalizando com uma breve abordagem a alguns estudos referentes à relação entre a vinculação e a transição.

2.1-A teoria da vinculação

Na revisão bibliográfica, verifica-se um emaranhamento de teorias e autores em torno da vinculação. Se até meados da década de 1950, os psicanalistas, como Freud, Lacan e outros dominaram o panorama da vinculação, os teóricos da aprendizagem como, Piaget, Vygotski também tiveram uma palavra a dizer. Estes dois grupos compartilhavam o mesmo ponto de vista sobre a formação dos vínculos afectivos: necessidades de satisfação dos impulsos primários, tais como a alimentação e o sexo. Na psicologia, várias teorias tentam explicar o estabelecimento de vínculos, como por exemplo, as teorias com embasamento teórico em Winnicott, (1999); Spitz, (1988); John Bowlby, (1962); Maldonado (1988) e Soifer (1980) Sousa, (2005).

Nesta panóplia de abordagens à Teoria da Vinculação, encontra-se entre as teorias mais compreensivas e abrangentes da psicologia na actualidade (Rholes & Simpson, 2004; Volic, 2007; Silva, 2005), oferecendo uma abordagem desenvolvimental acerca de como as relações se formam, se mantêm, se dissolvem e influenciam, por vezes permanentemente, as pessoas que nelas estão envolvidas (Bowlby, 1979). Inicialmente formulada por Bowlby (1969/1982, 1973, 1980) e subsequentemente expandida por Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), a Teoria da Vinculação inicia-se com a premissa que os seres humanos, tal como outras espécies primatas, têm uma predisposição inata para a formação de laços emocionais. Influenciado pelos estudos etológicos de Konrad Lorenz, mais especificamente pelo conceito de *imprinting* e pela Teoria dos sistemas de controlo, Bowlby (1969/1982) postulou a existência de um *sistema comportamental* destinado a regular esta predisposição inata para a formação de laços emocionais. Esse sistema comportamental é um conjunto organizado de comportamentos que visa aumentar a proximidade física e psicológica com a figura de vinculação. Esta aproximação é concretizada através da regulação do sistema, isto é, a manutenção da relação com a figura de vinculação dentro de



certos limites de proximidade e acessibilidade é feita com base na interacção da criança com o meio interno (nomeadamente os seus estados de fadiga, doença, fome ou dor) e com o meio externo (presença ou ausência de estímulos ameaçadores e acessibilidade e disponibilidade da figura de vinculação). Assim, a figura parental é percebida como um *refúgio seguro* onde o bebé regressa em alturas de *stress* (Rholes & Simpson, 2004; Guedes, 2005; Pontes, 2007).

Para além disso, a regulação do sistema de vinculação também se faz de acordo com a articulação com outros sistemas comportamentais, em particular, com o sistema de *exploração* (Ainsworth, 1978), que tem por função a aprendizagem e permite o conhecimento do meio.

Segundo Paiva e Figueiredo (2003) citando in Bowlby (1988) a teoria da vinculação foca-se na emergência e desenvolvimento dos “modelos internos dinâmicos” e no papel que tais modelos desempenham nas relações interpessoais que se estabelecem ao longo do ciclo de vida. Mencionando ainda que as experiências vividas nos primeiros tempos de vida são relevantes para a construção do self para a estruturação do mesmo e que os “modelos internos dinâmicos” então construídos vêm a manifestar-se na complexidade das situações relacionais, inclusive nas relações interpessoais íntimas estabelecidas na idade adulta (Montardo & Valentina, 1998; Paiva e Figueiredo, 2003; Monteiro et al, 2007).

As investigações recentes sugerem que as experiências de falta de disponibilidade psicológica (depressão, por exemplo), são semelhantes às que decorrem da perda afectiva do prestador. Os modelos internos de funcionamento vão ser a base de orientação dos comportamentos de vinculação, interferindo na forma como nós compreendemos as situações, nomeadamente os relacionamentos íntimos (Pereira, 2008; Guedes, 2005). Os indivíduos com modelos internos dinâmicos relacionais seguros têm relações familiares positivas, atitudes de confiança, procuram e esperam encontros de suporte e satisfatórios com antigos e novos parceiros, sendo que as regras para se relacionarem com os outros, inscritas nos seus modelos internos dinâmicos fazem com que estes se comportem de forma a promover os referidos comportamentos de suporte e satisfatórios por parte dos outros (Guedes, 2005; Monteiro, 2008). Por outro lado, os indivíduos com modelos internos dinâmicos relacionais inseguros, devido à desconfiança ou incerteza geradas pelas suas expectativas relacionais, antecipam menos suporte por parte dos outros e podem até impedir o suporte do qual poderiam beneficiar (Benavente, 2007; Paiva & Figueiredo, 2003).

Os modelos internos dinâmicos são continuamente revistos e actualizados ao longo do desenvolvimento (daí a designação de “working”), pelo que constituem um conceito



essencial na compreensão da continuidade entre a vinculação na infância e experiências relacionais posteriores (Ferreira, Vargas & Rocha, 1998).

2.2- Tipologia das relações de vinculação durante a infância.

Os trabalhos de Ainsworth et al. (1978) expandiram a teoria original de Bowlby, não só através do conceito de figura prestadora de cuidados como uma base segura a partir da qual a criança explora o ambiente e da avaliação do papel da sensibilidade da figura prestadora de cuidados no desenvolvimento de padrões de vinculação, como também através de uma abordagem experimental, desenvolvendo a *situação estranha*.

Esta experiência laboratorial, teve como principal objectivo verificar as estratégias reguladoras face à figura de vinculação. Três situações indutoras de *stress* são utilizadas na situação estranha: 1) presença de um local que não seja familiar à criança; 2) interacção com uma pessoa diferente; 3) e breves separações da mãe. Os resultados desta experiência laboratorial, permitiram identificar três padrões ou organizações comportamentais da vinculação: padrão inseguro-evitante (o bebé apresenta comportamentos de evitamento face à figura de vinculação, após episódios em que o ignora, ou se afastou e não evita o estranho), padrão seguro (o bebé explora o ambiente na presença da figura de vinculação, declinando ligeiramente na ausência da mesma, conseguindo separar-se para estabelecer contacto com o estranho) e padrão inseguro-ansioso (caracteriza-se por uma fraca exploração do meio e necessidade de estabelecer permanente o contacto com a figura de vinculação e receios face ao estranho) (Ainsworth et al, 1978).

2.3-Vinculação ao longo do ciclo da vida: Do adolescente ao adulto emergente

Dada a independência dos diferentes grupos de investigadores e dos seus diversos domínios de interesse e dos variados *backgrounds* profissionais, as linhas de investigação iniciadas evoluíram em sentidos diferentes. De forma consequente, existe actualmente uma enorme diversidade de instrumentos de avaliação da vinculação na adolescência e na idade adulta e uma confusão acerca do que estes mesmos instrumentos medem, do que supostamente medem e de como estão relacionados (Godim, 2007; Monteiro, 2008).

Segundo Weiss (1982) referiu três características da vinculação na idade adulta que a diferenciam da vinculação na infância. Designadamente, as relações de vinculação no adulto: são tipicamente estabelecidas entre pares e não entre quem recebe cuidados (criança) e quem os oferece (pais); não se destacam tanto de outros sistemas



comportamentais, já que existe uma menor responsabilidade implicada; e finalmente incluem, muitas vezes, relações de natureza sexual.

A **vinculação no adolescente** é caracteristicamente menos dependente das figuras parentais em diversos aspectos e deixa de ser um mero receptor de cuidados para se constituir um potencial cuidador (Pereira, 2007). Segundo Soares (2001) a adolescência consiste num tempo de aprendizagem em que o “tornar-se uma figura de vinculação” ocorre em simultaneidade com um momento em que “ser uma figura vinculada” é ainda vital. As relações hierárquicas da infância estendem-se a relações simétricas na adolescência (Pereira, 2007), pelo que o curso do desenvolvimento da vinculação parece estar implicitamente associado à oportunidade de estabelecimento de novos relacionamentos. As interações com os pares assumem especial relevo e configuram um contexto de conforto e apoio valorizado pelo adolescente, podendo inclusivamente assumir novos contornos e funcionar como relações de vinculação.

Nesta fase de profundas transformações é de salientar a relevância da ansiedade relativamente a outra pessoa significativa no ajustamento psicológico. Nesta fase de vida espera-se que o contexto dos pares e relações amorosas assumam um papel cada vez mais determinante (Monteiro *et al*, 2007). Mencionando um dos maiores vultos em torno da vinculação, nomeadamente Bowlby (1990) na sua teoria da ligação é um modo de conceituar a propensão dos seres humanos a estabelecerem fortes vínculos afectivos com alguns outros e, de explicar as múltiplas perturbações da personalidade, incluindo ansiedade, raiva, depressão e desligamento emocional, a que a separação e perda involuntária dão origem (Siqueira & Andriatte, 2001).

Na vinculação na adolescência face às figuras parentais, pelo referido anteriormente, tende haver uma reestruturação nos vínculos. Contudo, estes continuam a ser figuras de vinculação importantes (Paterson, Pryor, & Field, 1995). As mães, em particular, parecem ocupar um lugar único, sendo que os adolescentes e os jovens referem sentir-se mais próximos e a procurar mais conforto nas mães do que nos pais (Paterson *et al.*, 1995).

Em suma, encontramos uma pluralidade de estudos referentes à vinculação, uns que apontam no sentido que nesta fase desenvolvimental os laços aos pares são mais importantes face aos laços parentais (Guedes, 2005; Pereira, 2007) por outro, encontramos estudos que sugerem o inverso (Montardo & Valentina, 1998; Pacheco & Figueiredo, 2002). Ainda, verificamos estudos que apontam na importância de ambos os vínculos para este adulto emergente, embora com contributos diferentes, sendo que preferem os pares para



companhia, quando se trata de conforto e suporte emocional, a sua preferência é dirigida às figuras parentais (Siqueira & Andriatte 2001).

A revisão bibliográfica permite-nos constatar que também existe uma diferenciação nos estilos vinculativos quando consideramos a variável género. Sendo assim, em termos gerais, podemos referir que as relações de vinculação com as figuras parentais são mais importantes para as mulheres do que para os homens. As mulheres que são, quer atitudinalmente, quer emocionalmente dependentes dos pais, tendem a ser mais autónomas academicamente, enquanto no caso dos homens, a vinculação aos pais é independente do desenvolvimento académico demonstrado (Almeida et al, 2006).

2.4- Tipologia na relação da vinculação no adulto emergente

Vários são os modelos construídos em torno da vinculação, sendo que a maioria tem na sua base a construção e validação de instrumentos de avaliação, tendo como objectivo final a tipologia e classificação ao nível das relações de vinculação estabelecidas na adolescência e jovens adultos (Montardo & Valentina, 1998).

O primeiro instrumento de avaliação da vinculação na idade adulta foi construído por Hazan e Shaver (1987), com o objectivo de prolongar a tipologia de vinculação durante a infância até fases posteriores do ciclo de vida. Assim, os autores basearam a construção do instrumento nos padrões de vinculação, tal como foram caracterizados por Ainsworth (1978) ou seja Vinculação segura, Vinculação Insegura, e Vinculação Insegura Ansiosa/Ambivalente.

As escalas de carácter categorial, como as de Hazan e Shaver (1987) apresentavam algumas limitações, de forma ultrapassá-las, muitos investigadores começaram a utilizar escalas contínuas para avaliar a vinculação. As diversas tentativas para criar escalas multi-itens revelaram que duas dimensões fundamentais subjazem às diferentes medidas: a ansiedade (acerca do abandono e amor insuficiente) e o evitamento (da intimidade e da expressão emocional).

Neste sentido Bartholomew (1990) interpretou as dimensões *ansiedade* e *evitamento* nos termos dos modelos internos dinâmicos sobre si próprio e sobre os outros, referidos por Bowlby. Bartholomew (1990) criou assim um modelo, segundo a dicotomização (em positivo e negativo) de duas variáveis: modelo sobre si próprio e modelo sobre os outros. Quando os modelos sobre si próprio se cruzam com os modelos sobre os outros, emergem quatro padrões de vinculação: *Seguro*, *Preocupado*, *Evitante-Desligado* e *Evitante com Medo*.” O padrão de vinculação seguro combina o modelo sobre si próprio e o modelo sobre os outros



positivos. Isto é, refere-se à percepção de si mesmo como merecedor e digno dos cuidados dos outros e, simultaneamente, à percepção dos outros como acessíveis, disponíveis e respondendo de forma adequada às suas necessidades. O padrão de vinculação preocupado combina o modelo sobre si próprio negativo e o modelo sobre os outros positivo. Neste caso, os indivíduos percebem-se a si próprios como não merecedores dos cuidados dos outros, ao mesmo tempo que fazem uma avaliação positiva dos outros. O padrão de vinculação evitante desligado combina o modelo sobre si próprio positivo e o modelo sobre os outros negativos. Ou seja, existe a percepção de si próprio como merecedor de cuidados e a percepção dos outros como não respondendo às suas necessidades. Finalmente, o padrão de vinculação evitante com medo combina o modelo sobre si próprio e o modelo sobre os outros negativos. Neste caso, os indivíduos percebem-se como não merecedores de cuidados por parte dos outros, ao mesmo tempo que percebem os outros como pessoas em quem não se pode confiar” (citado por Bartholomew, 1990. p 23).

2.5- Relação de Vinculação na transição para o Ensino Superior

Segundo os autores Baker e siryk (1984) (citado por Lourenço & Valqueresma, 2006, P 40), a transição para o Ensino Superior é um processo multifacetado que requer um conjunto de exigências. Incluem assim, dentro do conceito, quatro categorias: adaptação académica, adaptação social, adaptação pessoal-emocional, e vinculação à instituição.

Neste seguimento, encontramos um conjunto de variáveis que influenciam ou positivamente ou negativamente adaptação, e a maioria das investigações empíricas que têm sido desenvolvidas no âmbito de factores académicos predictores, referem a média final de curso, as notas obtidas no 1º ano, distância casa materna-universidade, entre outras (Vasconcelos et al, 2009; Machado & Almeida, 2000b; Fernandes, Almeida & Mourão, 2007).

Para além destes factores existem outras variáveis que estão positivamente correlacionadas com a adaptação, especificamente a vinculação aos pais. Actualmente tem-se dado particular atenção à associação entre o ajustamento do jovem ao Ensino Superior e as relações com os seus pais (Montardo & Valentina, 2008; Pacheco & Figueiredo, 2002). O nível de independência ou autonomia desenvolvido pelos jovens adultos em relação aos pais é considerado um aspecto central neste relacionamento. A transição para a universidade desencadeia nos alunos uma resposta no sentido de um crescente aumento de independência face aos pais (Pinheiro, 1994; Rholes, et al 2001).



Segundo Lourenço & Valqueresma (2006), todos os indivíduos tem necessidades psicológicas de autonomia, sentimento de competência e vinculação. Num estudo realizado com 222 estudantes da Universidade do Porto, concluí-se que quanto maior o apoio dos pais à autonomia dos filhos maior o seu sentimento de competência e de autonomia, e quanto maior o envolvimento afectivo, ou seja, quanto maiores os recursos direccionados para os filhos no que respeita, ao interesse, atenção, emoções e tempo, maiores os sentimentos de autonomia e maior a vinculação a universidade.

A transição para o Ensino Superior é geralmente encarada como uma fase de vida positiva que envolve uma série de novas oportunidades para os estudantes. No entanto, esta transição não ocorre sem desafios, em especial para os estudantes que têm que se deslocar de casa dos pais no momento em que transitam para o Ensino Superior.

Em Portugal vários são os estudos que relacionam estes dois constructos, referindo os trabalhos de Pinheiro, 2004 e de Seco e col. (2005), em que as relações com as figuras parentais são avaliadas enquanto relações de suporte social. Pinheiro (2004), num estudo conduzido com 424 estudantes do 1.º ano do ensino universitário, verificou que o sentido de *aceitação* em relação a fontes de suporte familiar pode ser uma fonte importante de bem-estar físico e psicológico. Seco et al. (2005) conduziram um estudo com 996 estudantes do 1.º ano do Instituto Politécnico de Leiria, com idades compreendidas entre os 17 os 22 anos, em que procuraram analisar as relações existentes entre as redes de suporte social e a adaptação do jovem ao contexto do Ensino Superior politécnico. Os resultados apontaram que o suporte social da família e/ou figuras significativas é muito importante no processo de integração e bem-estar do estudante aquando na entrada no Ensino Superior.



Capítulo III

Sintomatologia Psicopatológica

O terceiro capítulo irá contemplar num primeiro momento com a tentativa de definição de sintomatologia psicopatológica, seguindo-se o debate em torno da relação entre o conceito central deste capítulo, a vinculação e transição/adaptação já amplamente explorados. O capítulo encerrará com a referência à utilidade e necessidade de gabinetes de apoio ao aluno.

3.1- O conceito de sintomatologia: os seus limites

A definição de sintomatologia psicopatológica surge como imprecisa e revela-se uma tarefa complexa. Ao efectuarmos uma pesquisa desta definição revelou-se praticamente impossível encontrar um consenso, pois deparamo-nos com a falta de universalidade e observa-se que: um mesmo termo é utilizado com diferentes sentidos pelos diversos autores; determinados conceitos são considerados por alguns autores mas ignorados por outros; e um mesmo conceito é designado por termos diferentes (Cheniaux, 2005;Monteiro, 2007;Pacheco e tal, 2002). O autor KarlJaspers define psicopatologia como: *“Para o clínico a ciência é apenas um meio auxiliar para atingir um objectivo: ajudar o doente. Para o psicopatologista, a ciência psicopatológica é em si própria o objectivo.”* (KarlJaspers citado por, Cardoso, 2007.p 8). Segundo o autor EugeneMinkowski tem uma visão diferente: *“A psicopatologia assume-se como uma ciência pura, subsidiária de muitas áreas do conhecimento humano. Corresponde mais a uma “psicologia do patológico”do que a uma patologia do psicológico”* (EugeneMinkowski, citado por Cardoso, 2007, p.6).

Ao partirmos para uma análise etimológica vemos que esta deriva do grego, Psykhé+ Pathos+ Logos: sendo que Psykhé significa alma, Pathos corresponde doença e Logos significa o estudo (Cheniaux, 2005).

Segundo Cardoso (2007) a psicopatologia geral encerra um conjunto de limites, entre eles, o primeiro referente a clínica (a relação entre psiquiátrica e psicológica) ou seja como a *“profissão prática e a psicopatologia como ciência para o clínico a ciência é apenas um dos meios de auxílio, enquanto para o psicopatologista a ciência é um fim em si mesmo. Os limites consistem em jamais poder reduzir inteiramente o indivíduo humano a conceitos psicopatológicos.”* A segunda limitação está ligada a relação da *“psicopatologia e psicologia ou seja a psicologia estuda a vida psíquica denominada normal e está para a psicopatologia como a fisiologia está para a patologia somática. Porém na psicopatologia existem muitos fenómenos para os quais não se encontra uma correspondente psicológica no campo*



normal. “A terceira limitação é a relação entre a psicopatologia e medicina somática, ou seja “o corpo e alma formam uma unidade indissolúvel que se estende a todos os processos. Acham-se sempre numa relação de troca recíproca, muito mais penetrante na psicopatologia do que na psicologia normal” (citado por Cardoso, 2007.p 10).

Por último a quarta limitação prende-se com a relação da psicopatologia e filosofia, ou seja *“tudo na psicopatologia como na psicologia pode ser contestado. Urge assim defender e esclarecer através duma metodologia sólida. Se é certo que a filosofia pouco ou nada possa contribuir para a ciência, não deixa de ser importante para a atitude humana do psicopatologista para a clareza dos seus motivos de conhecimento, constituindo assim um dos fundamentos da metodologia ” (citado por Cardoso, 2007.p 10).*

Segundo Cheniaux (2005) diferencia três conceitos dentro da temática, a 1) Psicopatologia: sua inserção no curso de psicologia. A compreensão psicopatológica aproxima-nos do ser humano. Mostra-nos o que escapa ao “normal”, mas também nos mostra o que está intacto de forma a ter-mos meios para elaborar uma estratégia terapêutica, a 2) Psicodinâmica: a psicopatologia descritiva como fundamento da psicodinâmica. Ela está em incessante movimento, dando-nos pistas para descortinar o devir e 3) Objecto da clínica: é o “*ser humano total*”, quanto à sua história e ao seu próprio devir. A “*totalidade*” é porém um ideal inatingível (Cheniaux, 2005).

3.2- A sintomatologia psicopatológica e vinculação no contexto de transição e adaptação para o Ensino Superior.

Debatida a problemática da definição de sintomatologia psicopatológica, seguidamente iremos explorar alguns estudos que relacionam a sintomatologia com a vinculação e a transição e adaptação para o Ensino Superior.

Segundo Vaz Serra (2002), a transição escolar pode igualmente ser avaliada por alguns sujeitos como indutora de *stress* e de tensão, porque é vista como ameaçadora, ou seja, é antecipada pelo sujeito como desagradável; pode ainda ser descrita como desafiante, uma vez que exige, por parte dos estudantes, a adopção de estratégias de trabalho e organização pessoal diferentes daquelas que os jovens do secundário exercitam no seu dia-a-dia de estudantes. Por vezes, acontece aos jovens não conseguirem obter os resultados que esperavam, o que os leva a experimentar sentimentos de desilusão e frustração que acabam, por vezes, por os impossibilitar de ultrapassar situações de insucesso escolar e que começam a atingir proporções significativas. (Correia et al, 2001; Teixeira e tal 2008; Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixas, 2004). Quando as



personas são expostas a diversas formas de stress, tornam-se sintomáticas e, em alguns casos, desenvolvem uma perturbação psiquiátrica (Maia & Seabra 2007;

No entanto, a transição, independentemente de ser percebida como ameaçadora ou como desafiante, implica sempre a adopção (Soares *et al*, 2007; Rocha & Correia, 2005)

Nesta fase de profundas transformações com o afastamento da família é de salientar a relevância da ansiedade relativamente a outra pessoa significativa no ajustamento psicológico. Nesta fase de vida espera-se que o contexto dos pares e relações amorosas assumam um papel cada vez mais determinante (Monteiro *et al*, 2007). Mencionando um dos maiores vultos em torno da vinculação para Bowlby (1990) na sua teoria da ligação é um modo de conceituar a propensão dos seres humanos a estabelecerem fortes vínculos afectivos com alguns outros e, de explicar as múltiplas perturbações da personalidade, incluindo ansiedade, raiva, depressão e desligamento emocional, a que a separação e perda involuntária dão origem (Siqueira & Andriatte, 2001).

Segundo Pereira (2007), de um modo geral, amostras de sujeitos com diferentes perturbações, incluindo ansiedade, depressão, toxicodpendência, perturbações do comportamento alimentar, perturbações de personalidade e perturbações psicóticas sugerem uma associação entre a insegurança da vinculação e estas formas de psicopatologia. Alguns destes estudos atestam, inclusive, uma incidência elevada do estatuto não resolvido/desorganizado em algumas destas populações. Relativamente a este assunto, Figueiredo & Paiva (2007) acrescentam que a desorganização da vinculação em jovens e adultos subentende a exteriorização de narrativas sobre experiências de vinculação traumáticas ou adversas (e.g. perda ou abuso) que subentendem lapsos ao nível do discurso e pensamento organizados, bem como acções comportamentais reveladoras de perturbação.

No capítulo da vinculação foi abordado o papel dos modelos internos, que vai permitir o desenvolvimento da confiança do jovem adulto relativamente à disponibilidade e à sensibilidade das figuras de vinculação para responder às suas necessidades dependendo de duas dimensões: 1) percepção de si próprio, enquanto merecedor de amor e atenção, capaz de desencadear nas figuras de vinculação sensibilidade e disponibilidade para responder às suas necessidades, (modelo *de si próprio*); e 2) percepção dos outros, enquanto figuras acessíveis e responsivas para fornecer apoio e dar protecção. (*modelo do outro*) (Pacheco *et al*, 2002; Bartolomew, 1999).



Estes *modelos* também têm capacidade de transformação e adaptação às características dos novos períodos desenvolvimentais e aos novos contextos ao longo do ciclo vital, podendo sofrer alterações consoante as mudanças na natureza e na qualidade das interacções entre o indivíduo e as figuras de vinculação (Pacheco *et al*, 2002; Sousa, 2008). Estes mesmos modelos vão ser os responsáveis pela maior facilidade ou dificuldade na adaptação do aluno ao Ensino Superior. No cenário em que o aluno tem predominantemente uma vinculação insegura/desligada, isso vai-se reflectir na dificuldade de adaptação dos modelos internos às mudanças e desafios que encerram a entrada para a faculdade, e conseqüentemente pondo em risco o bem-estar do aluno, podendo traduzir-se por vezes em alguns casos em sintomas ou patologias (Cruz, 2009; Rocha & Correia, 2005).

A revisão bibliográfica, todos os estudos realizados chamam a atenção para a necessidade de compreender a variabilidade na qualidade da adaptação demonstrada pelos estudantes aos desafios e exigências que lhes são colocados, como um processo multideterminado e complexo nas interacções entre os elementos em causa (Santos & Almeida, 2001; Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixas, 2005) Desta forma, é essencial que os profissionais desenvolvam uma compreensão mais alargada dos factores que podem proteger os estudantes e dos factores que os podem tornar mais vulneráveis a dificuldades na área do desenvolvimento psicossocial e da realização académica (Faria, 2006; Araújo *et al*, 2003; Fernandes & Almeida, 2005; Cruz, 2009).

Um estudo de Monteiro e Col, (2008), com 316 estudantes, utilizando o SCL-90 distribuídos por diferentes licenciaturas utilizou o SCL-90, os resultados apontam para a relação existente entre o optimismo disposicional e a sintomatologia psicopatológica, ou seja, quanto mais optimistas são os estudantes, menor sintomatologia psicopatológica apresentam. Referente a este estudo cabe ainda salientar o facto de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, relativamente à sintomatologia psicopatológica, com excepção da dimensão ansiedade.

A sintomatologia psicopatológica na transição para o Ensino Superior é explorada pelos estudos de Feixas e Col. (2004;2007) num estudo transversal com 48 alunos de 1º ano da universidade do Minho, que tinha como objectivo estudar os dilemas e sintomatologia psicopatológica (utilização do SCL-90). Os resultados indicam que os estudantes recém-chegados à Universidade que apresentam mais sinais de sintomatologia psicopatológica a nível global tendem também a ser aqueles que apresentam menos competências para a resolução de problemas de vida.



Perante estas evidências, as instituições universitárias têm que estar preparadas para o fenómeno da transição e adaptação dos alunos no 1º ano. Uma dessas medidas é a criação de gabinetes de apoio psicológico aos alunos. Este tema será desenvolvido no ponto seguinte.

3.3- Apoio psicológico no Ensino Superior

Os jovens que ingressam na universidade confrontam-se com uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais que merecem uma análise mais atenta pelas autoridades e serviços académicos com maiores responsabilidades na recepção e apoio aos estudantes (Almeida, et al, 2002; Correia & Gonçalves, 2001).

Como debatido anteriormente, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior suscita inúmeras expectativas positivas mas também uma série de receios e dificuldades aos jovens que são confrontados com um conjunto de estímulos e desafios bastante significativos na entrada para a Universidade. Referimo-nos, por exemplo, e para muitos destes estudantes, à saída de casa, à separação da família e dos amigos, à saída da sua cidade e às exigências do novo contexto educativo (Jackson, et al, 2000; Maia & Seabra, 2007).

Paralelamente ao despoletar de candidatos ao Ensino Superior e a bagagem que cada um traz, verificamos nos últimos anos um incremento de estabelecimentos no sector, quer públicos e/ou privados, universidades e/ou institutos politécnicos permanecer (Almeida et al, 2002; Seco et al, 2005; Monteiro, 2008; Rosário, 2002).

Este incremento foi feito através da criação de cursos, tediosos (por vezes a nítida sensação de que a quantidade não era acompanhada pela qualidade), e muitos alunos que eram colocados em cursos e/ou estabelecimentos de ensino que não correspondem às suas primeiras opções vocacionais. Nesta altura estão criadas as condições, mais que suficientes, para que um número significativo de jovens entre no Ensino Superior com fraca vontade de investir e de nele permanecer (Monteiro, 2008; Rosário, 2002; Maia & Fernandes, 2004).

Os problemas na adaptação e rendimento dos universitários, sobretudo no primeiro ano, são hoje mais sistematicamente analisadas em Portugal e várias universidades avançaram com a criação de serviços de apoio aos alunos do primeiro ano, procurando responder a questões de orientação vocacional, de definição de projectos de carreira associados ao curso, de envolvimento institucional, de apoio tutorial, de promoção da motivação e aprendizagem escolares, ou de facilitação do desenvolvimento psicológico em



diferentes áreas ano (Almeida *et al* 2002; Moreira 2007;Curado & Machado 2005;Rocha & Correia 2005).

Os serviços de apoio criados têm um papel fundamental. Os serviços de apoio Vocacional para o aconselhamento psicológico, acompanhamento psicopedagógico e de orientação de carreira podem assumir um papel relevante durante o percurso do indivíduo no Ensino Superior. De facto, actuar numa óptica mais preventiva do que remediativa, ajudando o jovem estudante a otimizar recursos de diferentes fontes de suporte social, a controlar e ajustar expectativas, a evitar situações de crise e de ruptura, a diminuir vulnerabilidades, a desenvolver formas de lidar com o stress, são algumas das estratégias a utilizar, no sentido de se promover a maximização dos pontos fortes do indivíduo e a minimização dos seus factores de risco, tendo em vista a promoção do desenvolvimento global do estudante (Rocha & Correia 2005; Maia & Fernandes, 2004).

Quanto aos serviços mais direccionados para orientação vocacional devem ter como meta fundamental ajudar os alunos a retirarem os benefícios máximos das suas opções vocacionais, ou a reconsiderarem as suas escolhas de forma a tomarem uma outra decisão que lhes permita viver os seus anos de Ensino Superior de modo satisfatório, produtivo e gratificante (Curado & Machado 2005; Rosário, 2001).

Da revisão bibliográfica efectuada, julgamos que poderemos indicar as cinco grandes áreas isoladas (pessoal, interpessoal, vocacional, estudo, e institucional) representam alguns dos domínios que, seguramente, melhor descrevem a adaptação académica, servindo por isso mesmo os objectivos de quem pretenda investigar e intervir tomando como referência os níveis e a qualidade dessa adaptação em estudantes na universidade no 1º ano (Almeida *et al* 2002; Moreira 2007;Curado & Machado 2005;Rocha & Correia 2005).

Alguns estudos realizados juntam a estes gabinetes de apoio do aluno em universidades portuguesas são explicativos da realidade e da necessidade da criação e manutenção destes gabinetes. Por exemplo, um inquérito realizado aos utentes do Serviço de Consulta Psicológica da Universidade do Minho revela que as razões principais subjacentes pedidas de ajuda são, por ordem decrescente, as seguintes: ansiedade (35%), depressão (32%), problemas interpessoais (22%) e problemas académicos (11%). A consulta de Psicologia e Apoio Psicopedagógico, em funcionamento nos Serviços Médico-Universitários da Universidade de Coimbra, neste caso, as razões de pedido de ajuda, nos últimos três anos, foram por ordem decrescente, as seguintes: distúrbios de ansiedade, depressão, problemas relacionados com os métodos de estudo ou dificuldades escolares, aconselhamento e adaptação e problemas familiares (Monteiro, 2008).



Em suma, importa implementar medidas de apoio aos estudantes no sentido de estes lidarem eficazmente com as pressões e desafios colocados pelo novo contexto, quer a nível académico, quer a nível das decisões vocacionais, quer, ainda, a nível afectivo e social, de forma a promover o seu desenvolvimento global e harmonioso.” *As instituições de Ensino Superior devem, pois, assumir plenamente o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas “pontes” que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os muitos “alçapões” que se lhes afiguram na transição do ensino secundário para o Ensino Superior, o que, no limite, pode questionar aquilo que são hoje as instituições deste nível de ensino, a forma como são vividas pelos seus actores e a qualidade do ambiente que nelas existe”* (citado por, Seco et al, 2005, p 84)

3.4- Síntese

Em suma, a definição de sintomatologia psicopatológica tornou-se uma tarefa complexa e injusta. Sendo um conceito que não possui uniformidade nem consenso entre os autores, inclusive, podendo assumir diferentes definições segundo opinião destes.

A sintomatologia psicopatológica está intimamente relacionada com os diferentes estilos de vinculação do aluno e a sua relação com adaptação ao Ensino Superior. Segundo Seco e Col. (2005), a transição é marcada por transformações a diversos níveis entre eles, a conquista de novos vínculos. O grupo de pares, os pais, a família e o par amoroso, constituem recursos importantes que o estudante poderá mobilizar e dos quais necessita na transição, sendo por isso, o suporte social, um recurso relevante neste processo e ao nível do impacto no bem-estar (Santos & Almeida, 2001). *Um apoio social de boa qualidade é considerado um factor que protege a pessoa contra a deterioração da sua saúde e bem – estar.”* (Serra, 2002, p.127).

Poderemos concluir a importância do meio (familiar, escolar, grupo) enquanto fornecedor de modelos de referência e enquanto rede de suporte, essenciais ao desenvolvimento psicológico do aluno. A este respeito a autora Cruz (2009) refere-se à função do grupo enquanto protector e fonte de segurança face às angústias, temores e às novas experiências e podendo mesmo constituir um substitutivo parental.

Da recolha de dados, podemos sintetizar que dos alunos que frequentam as universidades portuguesas, as problemáticas mais comuns que levam a procurar ajuda são as questões de indecisão e desajustamento em relação ao curso, ansiedade em situações de avaliação, ansiedade face às tomadas de decisão, perturbações de humor e os problemas de realização académica, justificando-se a criação de gabinetes de apoio com



diversificadas das tarefas mas com um objectivo comum tentar proporcionar a melhor qualidade de vida aos alunos durante a sua permanência académica (Cruz, 2009).



PARTE III

Corpo Metodológico



1- Apresentação do estudo

Ao longo da fundamentação teórica apresentada na primeira parte deste trabalho, procurámos mostrar a importância das variáveis de vinculação e sintomatologia psicopatológica, e da adaptação ao Ensino Superior. De facto, a transição para o ensino superior confronta o jovem estudante com diversos desafios aos níveis académico, pessoal e social, para muitos significando a saída de casa, com as conseqüentes alterações. Se estes novos contextos de vida forem percebidos pelo jovem adulto como significativos, estimulantes e desafiantes, então eles potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo, poderão constituir-se como factores de inadaptação ou desajustamento.

Na busca de uma compreensão mais objectiva dos processos de adaptação e ajustamento do jovem ao Ensino Superior é importante em conta a complexa interacção entre variáveis pessoais, institucionais e redes de apoio. Nessa rede de apoios afectivos, importa sublinhar a qualidade dos laços familiares, havendo vários estudos que mostram a relação entre a proximidade emocional dos pais, a qualidade dos vínculos familiares e a adaptação psicossocial do jovem ao Ensino Superior. Assim, **será de admitir que o aluno que tem maior apoio emocional irá perceber a fase da transição como menos caótica, traduzindo-se numa melhor adaptação e num sentimento de bem-estar físico e psicológico?**

É no âmbito deste enquadramento conceptual que justificamos a terceira parte, ou seja o corpo metodológico da investigação que irá contemplar o quinto capítulo. No primeiro será abordada a apresentação da investigação e a problemática que justificou este investimento e os objectivos que pretende alcançar, seguindo-se a planificação do estudo, onde constarão os diferentes momentos da investigação, desde a sua concepção até a sua finalização, e ainda neste ponto o tipo de estudo e a formulação das hipóteses.

O segundo capítulo é o método do estudo onde abarcará a selecção dos participantes e a sua caracterização. O terceiro capítulo integrará o material que serviu de base ao trabalho, nomeadamente questionário sócio - demográfico, o questionário de ARS (Avaliação de Relações Significativas) de, Monteiro, Tavares & Pereira, 2006, o QVA-r (Questionário de vivencias académicas), de Almeida, Ferreira & Soares 2001, e o SCL-90, (Symptom Checklist 90-Revised) de Derogatis, (1977, 1983,1994), versão traduzida por Baptista.



O quarto capítulo constará os procedimentos adoptados, o quarto fará referência análise estatística, no quinto iremos ter apresentação dos resultados, finalizando com a discussão dos resultados.

1.1- Objectivos:

A presente investigação pretende contribuir para a compreensão do processo de adaptação do jovem adulto ao primeiro ano do Ensino Superior, tentando compreender a complexidade deste fenómeno, bem como os vários factores subjacentes a esta fase, desde as variáveis, tais como carreira, interpessoal, pessoal, instituição e estudo, os diferentes estilos de vinculação, e a eventual presença de sintomatologia psicopatológica.

De forma mais específica o presente estudo tem em vista alcançar os seguintes objectivos:

- i.** Compreender os estilos vinculativos, avaliando os níveis de sintomatologia psicopatológica, vivências e experiências académicas nos alunos de primeiro ano na Universidade da Beira Interior;
- ii.** Compreender a relação entre sintomatologia psicopatológica, vinculação e adaptação/ transição;
- iii.** Compreender o contributo, da vinculação na fase de transição, nomeadamente face a percepção interpessoal, de carreira, institucional, pessoal e do estudo/carreira dos alunos do 1º ano da UBI;
- iv.** Compreender os diferentes sintomas psicopatológicos, e a sua severidade nos alunos do 1º ano da UBI;
- v.** Contribuir para a pertinência de acompanhamento psicológico no ensino superior, com destaque para os alunos do 1º ano devido este período indutor de maior stress;
- vi.** Proporcionar um maior conhecimento dos estudantes de primeiro ano da Universidade da Beira Interior, impulsionando assim, novas investigações dentro da população estudantil da UBI;
- vii.** Promover discussão sobre as problemáticas que encerram a fase de transição, adaptação ao ensino superior, envolvendo toda comunidade universitária, nomeadamente, alunos, professores, técnicos e outros profissionais;



1.2-Planificação

A realização desta investigação decorreu no período de Outubro de 2009 até Junho de 2010. Para melhor compreender as fases que contemplaram a concepção da presente investigação iremos proceder à construção de uma tabela resumo.

Tabela 1: Descrição das etapas da concepção da investigação

Datas	Tarefas ou objectivos
Outubro, 2009	Escolha da grande área da investigação (A vinculação)
Novembro, 2009	Revisão bibliográfica e pedido de autorização das provas utilizadas, especificamente aos autores Leandro Almeida do QVA-r da Universidade do Minho e autora Sara Monteiro do ARS da Universidade de Aveiro.
Novembro e Dezembro, 2009	Continuação da pesquisa bibliográfica, a formulação da problemática final e formulação de hipóteses.
Janeiro, 2010	Construção do protocolo de investigação
Fevereiro e Março, 2010	Recolha da Amostra pelos diferentes espaços académicos da UBI.
Abril, 2010	Cotação dos protocolos de Investigação
Maió, 2010	Tratamento estatístico
Junho, 2010	Apresentação dos resultados e respectiva discussão

1.2.1-Desenho e tipo de estudo

A investigação que decorre ao nível das ciências humanas, classifica-se segundo o seu desenho, de experimentais, quasi experimentais e estudos não experimentais. Tendo por base as características deste estudo, podemos referir que se trata de um estudo, não experimental também designado por estudo pós-facto (Pedhazur & Schmelkin, 1991) ou estudo correlacional e de observação (Achenbach, 1978), uma vez que não existe manipulação de variáveis independentes.

Ainda é possível caracterizar o estudo com design transversal, uma vez que a relação entre as diferentes variáveis que compõem o estudo, são avaliadas num único momento (Montero & León, 2007). Por último, podemos caracterizar o estudo como multifactorial, em termos de classificação de variáveis independentes analisadas no estudo.

1.2.2- Variáveis

Considerando os objectivos da investigação anteriormente explicitados, é possível verificar que as variáveis em estudo se subdividem em dois grandes grupos (Cruz, 2008):

- ✓ As de natureza psicológica, consequentemente as variáveis dependentes.



- ✓ E as de índole sócio – demográfica, nomeadamente o género, consequentemente a variável dependente.

Em relação às variáveis de natureza psicológica, o nosso plano metodológico abrange os seguintes constructos:

- a) A adaptação ao Ensino Superior, avaliada através do *Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida* (QVA-r), instrumento construído e validado por Almeida, Ferreira & Soares (1999);
- b) A vinculação à mãe, pai, OPS, através do Avaliação de Relações Significativas de Monteiro, Tavares, & Pereira, 2006.
- c) A sintomatologia psicopatológica, através do Questionário de 90 sintomas/checklist 90-revised (SCL-90-R, derogatis, L.R.Ph.D 1994)

Relativamente à variável associada ao *perfil do estudante*, considerámos o género.

1.2.3- Hipóteses

Após os objectivos e tipo de estudo expostos, e tendo por base a revisão bibliográfica foi possível formular as seguintes hipóteses que justificam o estudo.

Sendo assim, enunciaremos das hipóteses 1.1 à 1.112 em que tentaremos dar resposta à presença de sintomas nos diferentes estilos vinculativos, nomeadamente seguro, preocupado, evitante desligado, e evitante com medo. O segundo grupo, que contempla das hipóteses 2.1 à 2.5, irá comparar os estilos vinculativos em detrimento das dimensões que avaliam a transição adaptação académica. O terceiro grupo abrange das variáveis 3.1 à 3.5, onde é verificado a diferença de género nas dimensões da adaptação. O quarto grupo, integra as variáveis desde a hipótese 4.1 à 4.12 e avalia as diferenças de género na sintomatologia psicopatológica. A hipótese 5 pretende avaliar a existência de relação entre a vinculação e o género. O último grupo de variáveis engloba desde a hipótese 6.1 à 6.5 e pretende ver a relação entre a dimensão global do SCL-90 e as diversas dimensões académicas.

Hipóteses 1-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes na sintomatologia psicopatológica (menores sintomas psicopatológicos) dos alunos com os outros estilos vinculativos.

- ✓ 1.1-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menores sintoma) na dimensão de somatização dos alunos com os outros estilos vinculativos;



- ✓ 1.2-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menores sintoma psicopatológico) na dimensão de obsessão -compulsão dos alunos com os outros estilos vinculativos;
- ✓ 1.3-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma psicopatológico) na depressão dos alunos com os outros estilos vinculativos;
- ✓ 1.4-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes psicopatológica (menores sintoma psicopatológico) na dimensão ansiedade dos alunos com os outros estilos vinculativos;
- ✓ 1.5-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma psicopatológico) na hostilidade dos alunos com os outros estilos vinculativos
- ✓ 1.6-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menores sintoma) na ansiedade fóbica dos alunos com os outros estilos vinculativos
- ✓ 1.7-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na ideação paranoíde dos alunos com os outros estilos vinculativos
- ✓ 1.8-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) no psicoticismo dos alunos com os outros estilos vinculativos
- ✓ 1.19-Os alunos com estilo de vinculação seguro vão obter um índice de severidade global menor dos alunos com os outros estilos vinculativos.
- ✓ 1.10-Os alunos com estilo de vinculação seguro apresentar um total de sintomas positivos menor dos alunos com os outros estilos vinculativos;
- ✓ 1.11- Os alunos com estilo de vinculação seguro vão apresentar um índice de sintomas positivos menor dos alunos com os outros estilos vinculativos;

Hipótese 2 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes, nas várias dimensões de transição e adaptação académica (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos vinculativos.

Relativamente a hipótese 2 estabeleceram-se as seguintes hipóteses alternativas referenciada a hipótese:



- ✓ Hipótese 2.1 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos de vinculação no relacionamento Interpessoal;
- ✓ Hipótese 2.2 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento); dos alunos com os outros estilos de vinculação na dimensão carreira
- ✓ Hipótese 2.3 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos de vinculação na dimensão institucional;
- ✓ Hipótese 2.4 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos de vinculação na dimensão pessoal;
- ✓ Hipótese 2.5 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos de vinculação na dimensão estudo /carreira;

Hipótese 3: O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, nas distintas dimensões de transição e adaptação académica.

Relativamente à hipótese 3 estabeleceram-se as seguintes hipóteses alternativas referenciada a hipótese:

- ✓ Hipótese 3.1 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão interpessoal de transição e adaptação académica.
- ✓ Hipótese 3.2 - O género feminino o obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão carreira de transição e adaptação académica.
- ✓ Hipótese 3.3 - O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão institucional de transição e adaptação académica.
- ✓ Hipótese 3.4 - O género feminino o obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão pessoal de transição e adaptação académica.



- ✓ . Hipótese 3.5 - O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão estudo/carreira de transição e adaptação académica.

Hipótese 4 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes nas distintas dimensões da sintomatologia psicopatológica (menor sintoma) do género masculino.

Relativamente à hipótese 4 estabeleceram-se as seguintes hipóteses alternativas referenciada a hipótese:

- ✓ Hipótese 4.1- – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na somatização;
- ✓ Hipótese 4.2 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na obsessão – compulsão.
- ✓ Hipótese 4.3 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) (menor sintoma) do género masculino de sensibilidade interpessoal;
- ✓ Hipótese 4.4 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na depressão;
- ✓ Hipótese 4.5 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na ansiedade;
- ✓ Hipótese 4.6 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na hostilidade;
- ✓ Hipótese 4.7 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na ansiedade fóbica;
- ✓ Hipótese 4.8 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na ideacção paranóide.
- ✓ Hipótese 4.9 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no psicoticismo;
- ✓ Hipótese 4.10 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no índice de severidade global;
- ✓ Hipótese 4.11 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no total de sintomas positivos;
- ✓ Hipótese 4.12- O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no índice de sintomas positivos.



Hipótese 5- Há relação entre o género e os estilos de vinculação.

Hipótese 6- Há relação entre a sintomatologia psicopatológica (verificado através da escala GSI) e as várias dimensões de transição e adaptação académica (através das várias dimensões QVA-r).

2-Método

No segundo capítulo iremos descrever os instrumentos utilizados na investigação, bem como os procedimentos em que serão destacados alguns pormenores importantes que decorreram em campo aquando da recolha da amostra.

2.1- Participantes

2.1.1- Selecção da amostra

Os participantes que constituem amostra, foram alunos recrutados da UBI do primeiro ano, distribuídos por diferentes licenciaturas (ver anexo nº I) das diversas Faculdades de Ciências, Engenharia, Ciências sociais e Humanas, Ciências da saúde e Artes e letras.

A selecção da mostra contemplou alguns requisitos, entre eles, frequentar o primeiro ano da Universidade da Beira Interior, nunca ter frequentado o Ensino Superior anteriormente, e participação voluntária.

O processo de recrutamento dos participantes, sofreu algumas alterações no decorrer do processo de exploração, devido à redefinição de alguns objectivos ao longo da investigação. Numa fase inicial, o objectivo pretendido e desejado era um pedido prévio de consentimento dos docentes que leccionam as disciplinas do 1º ano da UBI dos diferentes departamentos. Contudo, optou-se pela recolha de dados de forma aleatória, nos diferentes espaços da universidade da Beira Interior tais como, a bibliotecas, os bares dos respectivos pólos, à porta das salas de aulas, entre outros espaços académicos que foi possível recolher sem que o desempenho do preenchimento não fosse comprometido.

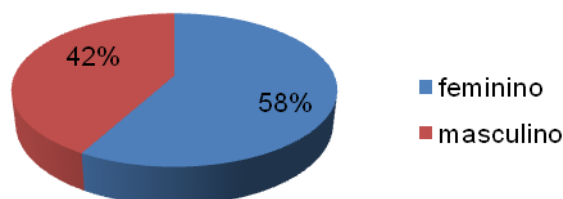
Esta redefinição de objectivos foi importante porque ao efectuar-se o pedido de consentimento prévio aos docentes, iria decorrer uma recolha massiva de dados, e um afunilamento de informação para determinadas áreas de licenciatura, não permitindo uma caracterização diversificada da população estudantil da UBI. Sendo assim, o procedimento escolhido, vai ao encontro maioritariamente dos objectivos estabelecidos para investigação, impulsionar um maior conhecimento da população estudantil do 1º ano da UBI, tentando

assim dar respostas a diversas inquietações levantadas pelos autores que têm em foco a fase da transição e adaptação para o Ensino Superior.

2.1.2- Caracterização da amostra

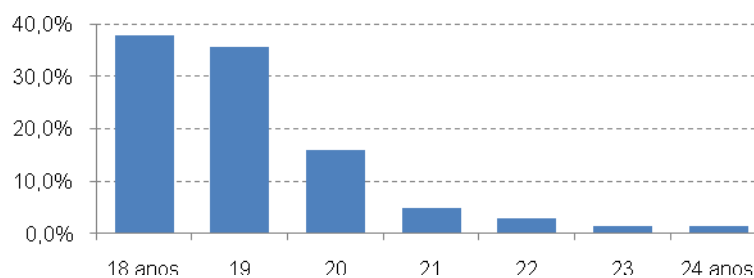
Os questionários foram respondidos por 154 estudantes, tendo sido eliminados 11 inquéritos, devido à omissão de alguns dados sociodemográficos e/ou à falta ou duplicação de respostas a alguns dos itens dos questionários que integravam a investigação. Assim sendo, colaboraram no estudo 143 alunos, dos quais 58,0% afectos ao género feminino e os outros 42,0% afectos ao género masculino, conforme se pode comprovar pela observação do gráfico nº 1. No que se refere à sua proveniência, 62,2% são oriundos de meios urbanos e 37,8% de meios rurais.

Gráfico 1 - Género



A média dos inquiridos é de 19 anos ($dp=1,25$ anos), sendo que as idades variam entre os 18 anos e 24 anos. Os alunos com 18 anos são os mais representados (37,8%, $n=54$).

Gráfico 2 – Distribuição etária





O recrutamento dos inqueridos no nosso estudo foi uma variável que mereceu alguma atenção, visto que a representatividade é um dos objectivos estabelecidos ao nível da amostra de alunos de 1º ano distribuídos pelas diferentes faculdades. Assim, a faculdade das Ciências Humanas foi a mais representativa com uma percentagem de 37,1% alunos, sendo a faculdade das Ciências da Saúde a menos representativa com 11,9% a responder aos questionários.

Tabela2: Distribuição dos alunos por faculdades

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Cumulativa
Ciências	21	14,7	14,7	14,7
Engenharia	32	22,4	22,4	37,1
Ciências sociais e Humanas	53	37,1	37,1	74,1
Ciências da saúde	17	11,9	11,9	86,0
Artes e letras	20	14,0	14,0	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Uma percentagem bastante significativa escolheu o curso que frequenta como 1ª opção (63,6%).

Tabela 3 - Opção de entrada

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
1º opção	91	63,6	63,6	63,6
2ª opção	36	25,2	25,2	88,8
3ª opção	10	7,0	7,0	95,8
4 Outra	6	4,2	4,2	100,0
Total	143	100,0	100,0	

No estudo em questão a adesão ao Ensino Superior aparece associada a saída dos alunos da sua residência familiar, este facto, a percentagem elevada com valor de (86,0%) de alunos que implicou a saída de casa, sendo que a maioria destes partilha um apartamento com outros estudantes (61,1%) ou ficou a residir numa residência universitária (27,0%), como podemos constatar nas tabelas 4 e 5.



Tabela 4 - A entrada no ensino superior implicou a minha saída de casa?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	123	86,0	86,0	86,0
Não	20	14,0	14,0	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Tabela 5 - se sim?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Numa Residência Universitária	34	23,8	27,0	27,0
Num Apartamento com outros estudantes	77	53,8	61,1	88,1
Num Apartamento Sozinho	7	4,9	5,6	93,7
Na casa/Apartamento com Familiares	6	4,2	4,8	98,4
Outro local	2	1,4	1,6	100,0
Total	126	88,1	100,0	
Não	17	11,9		
Total	143	100,0		

No que se refere à situação profissional dos pais, a maioria é trabalhador por conta de outrem (56,6% das mães e 58,7% dos pais), como observado na tabela 6.

Tabela 6 - Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais?Mãe

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Patrão ou empresário com assalariados	9	6,3	6,3	6,3
Patrão ou empresário sem assalariados por conta própria	12	8,4	8,4	14,7
Assalariado/trabalhador por conta outrem	81	56,6	56,6	71,3
trabalhador independente	4	2,8	2,8	74,1
trabalhador em empreendimento familiar	10	7,0	7,0	81,1
Outra	27	18,9	18,9	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Tabela 7 - Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais?Pai

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Patrão ou empresário com assalariados	27	18,9	18,9	18,9
Patrão ou empresário sem assalariados por conta própria	17	11,9	11,9	30,8
Assalariado/trabalhador por conta outrem	84	58,7	58,7	89,5
trabalhador independente	3	2,1	2,1	91,6
trabalhador em empreendimento familiar	5	3,5	3,5	95,1
Outra	7	4,9	4,9	100,0
Total	143	100,0	100,0	



2.2- Material

Tabela 8: Descrição dos instrumentos utilizados

Instrumentos	Objectivos
Questionário sócio – Demográfico	Identificação e caracterização sócio – demográfica dos alunos no primeiro ano do ensino superior.
Avaliação de Relações Significativas (ARS; Monteiro et al., 2006b)	Avaliação da vinculação à mãe, ao pai e a outra pessoa significativa e vinculação global
Questionário de vivências Académicas (QVA-r, Almeida e tal, 2001)	Permite caracterizar as vivências académicas em várias valências e possibilita o despiste das dificuldades experienciadas pelos estudantes na transição e/ou na sua frequência universitária
Questionário de 90 sintomas/ Symptom checklist 90-revised (SCL-90-R, derogatis, L.R.Ph.D 1994)	Objectivo de reflectir o nível de sintomas psicopatológicos actuais.

2.2.1- Questionário Sócio – Demográfico

A elaboração do questionário sócio – demográfico contemplou dois momentos, sendo que a primeira parte é referente à nossa construção, onde integramos variáveis que achamos pertinentes para a investigação, tais como, opção de entrada, proveniência (meio rural, meio urbano) e residência durante aulas. A outra parte constituinte do questionário sócio - demográfico que avalia outras dimensões dos alunos de 1º ano da UBI, diz respeito ao questionário que integra o instrumento QVA-r e que foi disponibilizado e autorizado pelo autor Leandro Almeida. Assim, as variáveis que são contempladas “*A entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa? “, se sim estou a viver”, “Qual a actual condição dos seus pais, perante o trabalho”, “Indique a profissão actual dos seus pais (ou a última caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido”, Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais (ou a última, caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido).*

O objectivo da integração de um questionário sócio – demográfico na investigação, antes de mais tem a finalidade de caracterizar a amostra do estudo, e depois encontra-se apoiado em alguns dados revistos na bibliografia e tem como intuito verificar como essas mesmas informações funcionam nos alunos da UBI, se por um lado são sustentados pela bibliografia, ou refutados.



2.2.2- Avaliação de Relações Significativas

A Avaliação de Relações Significativas (ARS; Monteiro et al., 2006b) é uma escala de auto-resposta que tem como objectivo avaliar as relações de vinculação com a mãe, o pai e outra pessoa significativa. É constituída por um total de 16 itens numa escala de resposta likert de 7 pontos, que vai desde 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente). Na análise de dados, os valores dos itens 1, 2, 4, 5, 6, 8 e 11 deverão ser invertidos. Pontuações baixas nas dimensões evitamento e ansiedade traduzem um padrão de vinculação seguro.

A ARS avalia a vinculação com a mãe, o pai e outra pessoa significativa em termos de duas dimensões e dois índices globais. As dimensões são descritas pelos autores da seguinte forma: 1) Evitamento: esta dimensão é constituída por 8 itens e mede a dificuldade e desconforto com a proximidade em relação aos outros; 2) Ansiedade: esta dimensão é constituída por 8 itens e mede a preocupação com o estado das relações e um desejo intenso e insatisfeito de proximidade em relação aos outros.

O índice evitamento global resulta da média das pontuações obtidas na dimensão evitamento para a mãe, o pai e outra pessoa significativa, sendo que uma nota mais elevada corresponde a um maior evitamento. O índice ansiedade global resulta da média das pontuações obtidas na dimensão ansiedade para a mãe, o pai e outra pessoa significativa, sendo que uma nota mais elevada corresponde a uma maior ansiedade.

A elaboração do ARS teve por base uma forte revisão bibliográfica (Bartholomew & Shaver, 1998; Moreira, 2006). Esta elaboração contempla tradução de itens de instrumentos já existentes.

A Autora optou por uma análise de *clusters*, utilizando as dimensões Evitamento e Ansiedade, para classificar os indivíduos em estilos de vinculação, contribuindo assim para um maior enriquecimento do instrumento, permitindo fornecer outras informações, para além das duas dimensões globais. Para se realizar esta análise de *clusters*, recorreu-se ao método não hierárquico K-means (Johnson & Wichern, 2002). Para determinar a solução final de *clusters*, optou-se por uma divisão em quatro perfis, $k = 4$, no sentido de verificar a classificação em quatro categorias de Bartholomew (1990).

Os estudos psicométricos realizados revelaram níveis adequados de consistência interna para a nota global da escala, variando entre 0,71 para a mãe e 0,79 para o pai, e para as duas dimensões, variando entre 0,74 (evitamento em relação à mãe) e 0,87 (ansiedade em relação à outra pessoa significativa).



No estudo principal, os valores de alpha de Cronbach variaram entre.74 (evitamento mãe) e.87 (ansiedade outra pessoa significativa).

Tabela9: Itens que compõem ARS (2 versão) e dimensões a que pertencem.

Itens da escala	Dimensões
1-Costumo discutir com esta pessoa os meus problemas e preocupações;	E
2- É relativamente fácil para mim tornar-me próxima desta pessoa;	E
3- Prefiro não mostrar a esta pessoa que me sinto em baixo;	E
4- Falo tudo sobre esta pessoa;	E
5-Recorro esta pessoa para muitas coisas, incluindo conforto e tranquilização;	E
6- Sinto-me confortável a partilhar os meus pensamentos e sentimentos com esta pessoa;	E
7- Sinto-me desconfortável quando esta pessoa se aproxima emocionalmente de mim;	E
8- Tenho dificuldades em depender desta pessoa;	A
9- Costumo preocupar-me com a possibilidade desta pessoa não gostar verdadeiramente de mim	A
10- Tenho medo que esta pessoa me abandone;	A
11- Raramente me preocupo com a possibilidade desta pessoa me deixar;	A
12- Preocupo-me que esta pessoa não goste tanto de mim quanto eu gosto dela;	A
13- Preocupo-me em perder o amor desta pessoa;	A
14- Preocupo-me muito com a relação que mantenho com esta pessoa;	A
15- Costumo desejar que os sentimentos desta pessoa por mim fossem tão fortes quanto os meus por ela;	A
16- Quando mostro os meus sentimentos, tenho medo que esta pessoa não sinta o mesmo por mim.	A

2.2.3- Questionário de vivências académicas (QVA-r)

O Questionário de Vivências Académicas aqui apresentado é um questionário de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências da vida académica mais referenciadas na bibliografia. Disponível em duas versões, uma versão integral (QVA) e uma versão reduzida (QVA-r), o questionário tem sido amplamente utilizado na investigação psicológica com estudantes a frequentar instituições



de Ensino Superior em Portugal, registando-se, actualmente, tentativas da sua utilização tanto no Brasil como em Espanha.

Os vários estudos conduzidos com o QVA e o QVA-r ultrapassaram já a fase de construção e validação. As duas versões do questionário encontram-se já bastante difundidas na investigação com estudantes do Ensino Superior, seja na análise da qualidade das vivências académicas dos alunos (Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Pires, Almeida & Ferreira, 2000), seja apreciando o impacto destas no rendimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Almeida *et al.*, 2000; Carneiro, 1999; Santos, 2001; Santos & Almeida, 2001). As amostras utilizadas são predominantemente do subsistema universitário, embora, mais recentemente, tenham sido desenvolvidos estudos com alunos do sector politécnico, assim como com alunos não exclusivamente dos primeiros anos de formação (Machado & Almeida, 2001).

Partindo desta versão mais alargada, a versão reduzida do QVA (QVA-r), é constituída por apenas 60 itens redistribuídos numa estrutura de cinco dimensões (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) descritas na tabela nº10.

Tabela 10: Descrição das dimensões do QVA-r

<u>Pessoal</u> – inclui itens essencialmente associados ao <i>self</i> e às percepções de bem-estar por parte do estudante, tanto física como psicológica (...);
<u>Interpessoal</u> – inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como questões relacionadas com o envolvimento em actividades extracurriculares (...);
<u>Curso-carreira</u> – inclui a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspectivas de carreira (...);
<u>Estudo</u> – inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem (...);
<u>Institucional</u> – inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes (...).

A precisão QVA-r foi realizada através do cálculo da consistência interna tendo os índices de alpha superado os limiares críticos estabelecidos na literatura (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999). A apreciação da consistência interna das subescalas tem sido efectuada, situando-se os coeficientes encontrados dentro dos valores desejados neste tipo de provas.



Esta prova apresenta igualmente valores acima do esperado para a validade empírica e de constructo, bem como a validade externa.

2.2.4- SCL-90-R

Esta escala foi desenvolvida com o objectivo de reflectir o nível de sintomas psicopatológicos de pacientes psiquiátricos, pacientes clínicos e indivíduos da comunidade em geral. A significância clínica foi o requisito primário para todos os constructos dos sintomas. As características do teste são medidas dos níveis de sintomas psicológicos actuais, não se tratando portanto de uma medida de personalidade. A escala é constituída por 90 itens em que é avaliado numa escala de 5 pontos que pode variar do 0 “nunca” a 4 “extremamente”.

O SCL-90-R avalia a psicopatologia em 9 dimensões primárias de sintomas e 3 índices globais. Estas dimensões são apresentadas seguidamente na tabela nº 11.



Tabela 11: Descrição das dimensões do SCL-90.

Dimensões primárias	
Somatização	Dimensão que reflecte o mal-estar resultante da percepção do funcionamento sintomático, ou seja, queixas centradas nos sistemas cardiovascular, gastrointestinal, respiratório ou outro qualquer sistema com clara mediação autonómica; cefaleias, dores ou desconforto localizado na musculatura e outros equivalentes somáticos da ansiedade
Obsessões Compulsões	Esta dimensão engloba pensamentos, impulsos e acções que são experimentados como persistentes e aos quais o indivíduo não consegue resistir (natureza indesejada). Estão também incluídos nesta dimensão comportamentos que indicam uma dificuldade cognitiva mais geral (dificuldades de concentração, por exemplo)
Sensibilidade Interpessoal	Centrar-se nos sentimentos de inferioridade ou inadequação pessoal, particularmente nas comparações com outras pessoas. Auto - desvalorização, embaraço, desconforto, timidez, expectativas negativas relacionadas com as relações interpessoais.
Depressão	Reflectem manifestações clínicas da depressão. Sintoma de afecto e humor disfórico, sinais de isolamento, perda de interesse pela vida, falta de motivação e perda de energia vital. Sentimentos de perda de esperança, pensamentos de suicídio e outros correlatos cognitivos e somáticos estão igualmente incluídos.
Ansiedade	Esta dimensão é composta por um conjunto de sintomas e comportamentos associados clinicamente com a ansiedade manifesta. Foram incluídos indicadores gerais tais como agitação, nervosismo e tensão assim como sinais cognitivos de ansiedade. Foram igualmente incluídos sintomas de ansiedade generalizada e ataques de pânico
Hostilidade	Reflecte pensamentos, sentimentos e acções característicos do estado afectivo negativo da cólera. A selecção dos itens é representativa desses três modos de manifestação e reflecte qualidades como a agressão, irritabilidade e ressentimento.
Ansiedade Fóbica	Definida como resposta ao medo persistente a uma pessoa, local, objecto ou situação específica, Caracterizada como sendo irracional e desproporcional em relação ao estímulo e conduzindo ao comportamento de evitamento ou fuga. Os itens desta dimensão focam-se nas manifestações do comportamento fóbico mais patogénicos.
Ideação Paranóide	– Representa o comportamento paranóide fundamentalmente como um modo perturbado de pensamento. As suas características principais são: pensamento projectivo, hostilidade, suspeição, egocentrismo, medo da perda da autonomia e delírios
Psicoticismo	Foram incluídos itens indicadores de isolamento e estilo de vida esquizóide, assim como sintomas primários de esquizofrenia como alucinações e emissão de pensamentos. Esta escala fornece um contínuo graduado desde o isolamento interpessoal ligeiro à evidência dramática de psicose.
Índices globais	
Índice de severidade global	Bom indicador do nível actual da gravidade do mal-estar. Combina o número de sintomas presentes com a sua intensidade.
Número de sintomas positivos	Reflecte o número de sintomas presentes.
Índice de sintomas positivos	Medida de intensidade ajustada para o número de sintomas presentes.



2.3-Procedimentos

Passaremos a descrever os procedimentos levados a efeito para realização do nosso estudo.

Assim, numa primeira fase procedeu-se ao pedido de autorização dos instrumentos utilizados na investigação, junto dos autores. Em simultâneo, realizou-se a revisão bibliográfica, da qual se construiu o protocolo da investigação.

Seguidamente procedeu-se à recolha da amostra nos meses de Fevereiro e Março, junto dos alunos de 1º ano da UBI, nas faculdades de Ciências, Ciências da Saúde, de Engenharias, Ciências Sociais e Humanas, Artes e Letras.

O preenchimento do protocolo de investigação demora aproximadamente 20 minutos e decorreu nos lugares mais diversificados da universidade, nomeadamente bibliotecas, bares, corredores, porta das salas de aulas, entre outros sítios académicos dos diferentes pólos. Ao momento do preenchimento era dado uma folha (ver: anexo II) e explicado aos alunos os objectivos principais do estudo, apelando a participação e garantindo confidencialidade dos dados

O momento descrito anteriormente foi pensado com um certo cuidado e viria a revelar-se fulcral para os resultados finais da investigação, visto que o preenchimento do protocolo era um processo moroso que poderia levar a enviesar os dados, uma vez que os alunos poderiam desistir, deixar perguntas em branco.

3- Análise estatística

Para testar as hipóteses que de seguida se formulam vamos utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. Nas hipóteses nº 1 e 2 como estamos a comparar quatro grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo vamos utilizar o teste Anova One-Way e nas hipóteses nº 3 e 4 como estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student. Os pressupostos destes testes, designadamente o pressuposto de normalidade de distribuição dos valores e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com o teste de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nos casos em que se rejeitou a normalidade com o teste de Kolmogorov-Smirnov continuou-se a análise desde que a violação da normalidade não fosse considerada muito grave (Skewness/ erro padrão do Skewness e kurtose/erro padrão da Kurtose < 2). Nos outros casos, utilizou-se como alternativa ao teste Anova One-Way o teste de Kruskal-Wallis. Nos casos em que encontramos diferenças significativas e porque o SPSS até à versão 18.0 não tem testes de comparação múltipla á posteriori para o teste de Kruskal-



Wallis vamos proceder como descrito em Maroco (2007). Basicamente isto consiste em ordenar a variável dependente através do procedimento Rank Cases e depois utilizar os testes de comparação múltipla da Anova One-Way sobre a nova variável ordenada. Na hipótese número 5 utilizou-se o teste do Qui-quadrado de independência pois as variáveis em estudo são de tipo qualitativo.

A análise estatística foi efectuada com o apoio do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para Windows.

4- Resultados

Segundo a autora Monteiro (2008) na construção da sua escala ARS identifica o predomínio de quatro estilos de vinculação, entre os quais, estilo de vinculação seguro (pontuações baixas na ansiedade e reduzidas na ansiedade); o estilo de vinculação evitantes desligados (pontuações elevadas no evitamento e reduzidas na ansiedade), o vinculação de estilo preocupados (reduzidas no evitamento e elevadas na ansiedade) e o estilo evitante com medo (elevadas tanto na ansiedade como no evitamento), abarcando a classificação defendida pelo autor Bartholomew (1990).

Sendo assim, no nosso estudo a classificação dos sujeitos por estilos de vinculação foi realizada de acordo com o procedimento adoptado pela autora (Monteiro, 2008). Assim procedeu-se a uma análise de *clusters*, utilizando as dimensões Evitamento e Ansiedade, para classificar os indivíduos em estilos de vinculação. Recorreu-se ao método não hierárquico K-means (Johnson & Wichern, 2002) e para determinar a solução final de *clusters*, optou-se por uma divisão em quatro perfis. Os resultados são apresentados na tabela nº 12.

Tabela 12- Vinculação global

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Seguros	34	23,8	23,8	23,8
Evitantes com Medo	13	9,1	9,1	32,9
Evitantes desligados	53	37,1	37,1	69,9
Preocupados	43	30,1	30,1	100,0
Total	143	100,0	100,0	

A correlação entre as duas dimensões globais de vinculação, ansiedade e medo, é positiva, fraca e significativa (0,261).

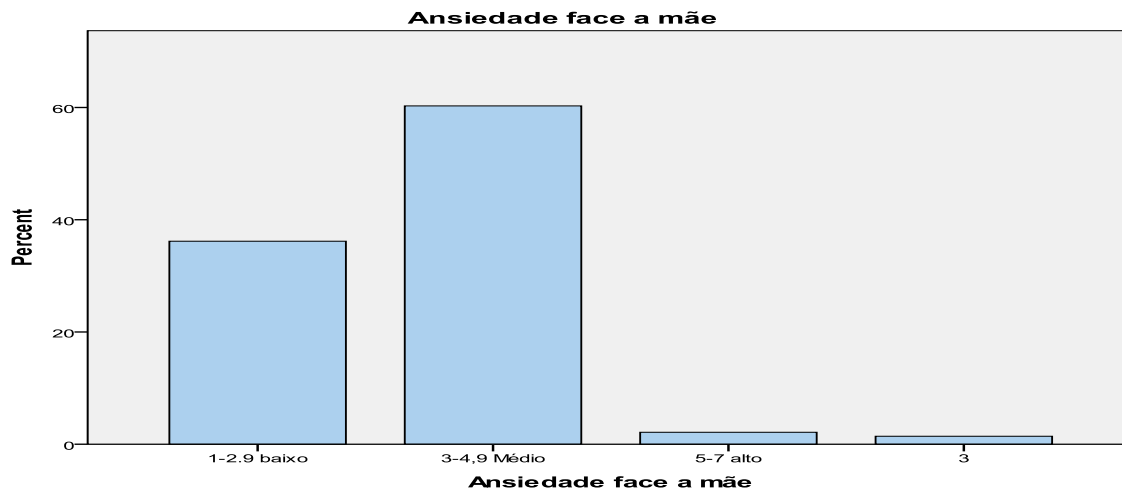


Tabela 13 – Correlações entre evitamento e ansiedade

	Evitamento Global
Ansiedade Global	,261(**)
Sig	,002
N	143

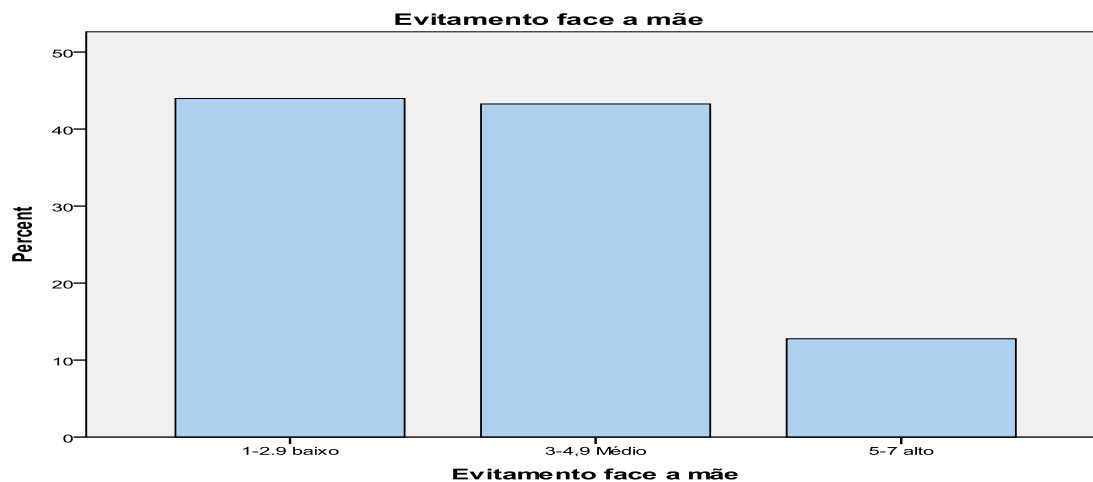
Gráfico nº 3: Ansiedade face à mãe

Os gráficos que se seguem representam as percentagens nas dimensões de ansiedade e evitamento obtidos no questionário ARS, relativamente à mãe, ao pai e a outra pessoa significativa.



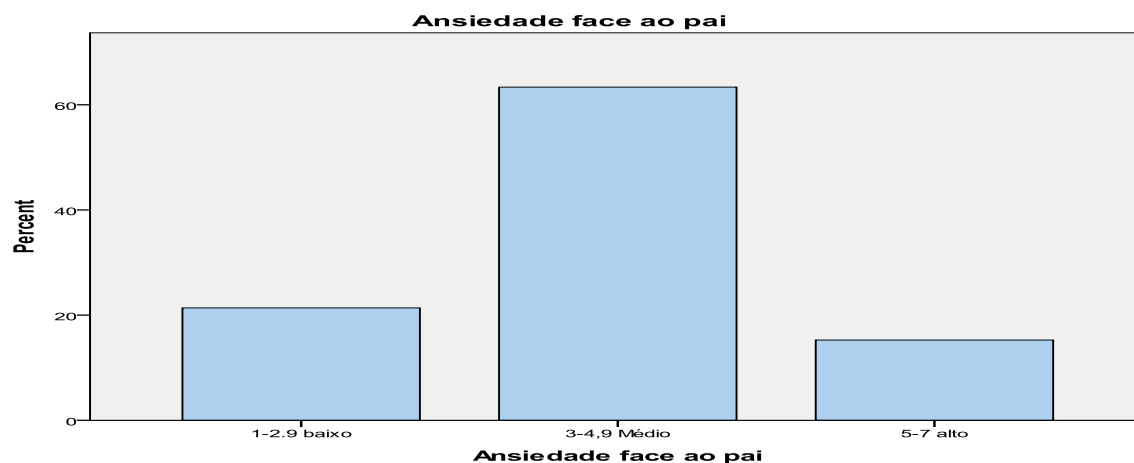
Através do gráfico nº 3 podemos observar que 59,4 % dos alunos obtêm valores médios face à ansiedade na mãe, seguindo-se 35,7 % dos alunos que apresentam valores baixos de ansiedade.

Gráfico n º4: Evitamento face à mãe



Através do gráfico nº4 verificamos que, para o evitamento, o valor médio e baixo apresentam uma percentagem semelhante de 40 % face a mãe.

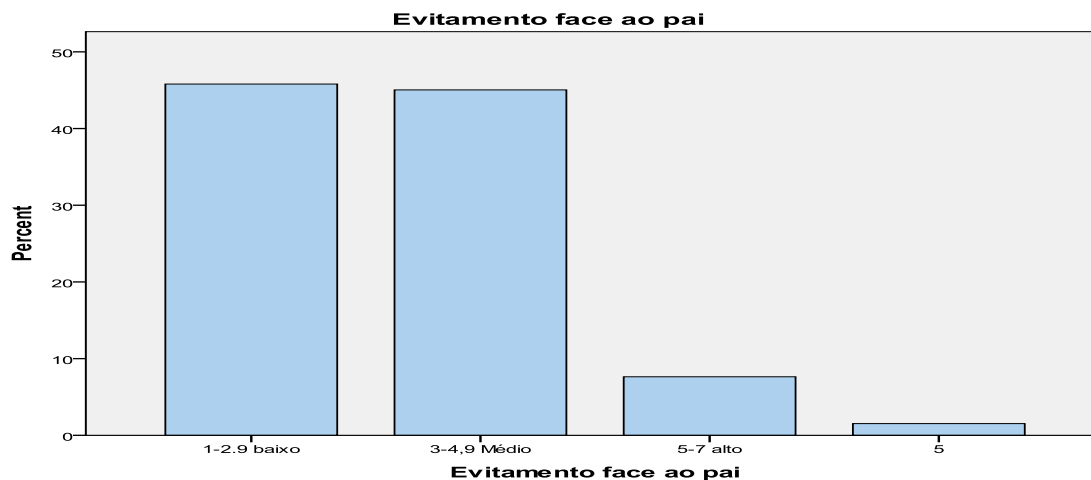
Gráfico n º5: Ansiedade face ao pai



No gráfico nº 5 observamos que 58 % dos alunos apresenta uma percepção média face à ansiedade no pai, sendo que 19,6% apresentam valores baixos e 14 % apresenta valores elevados de ansiedade relativamente à figura paterna.

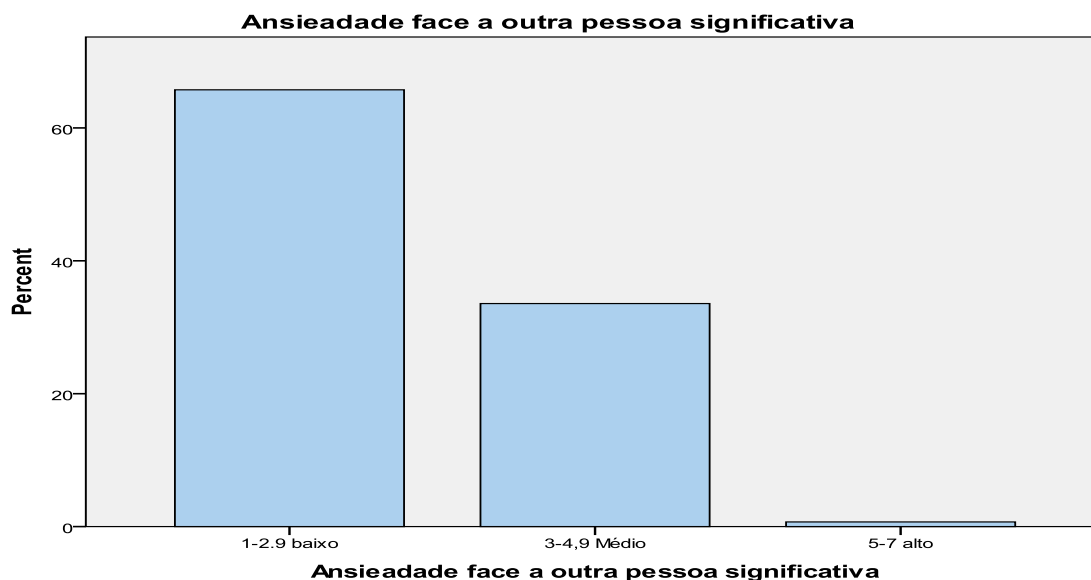


Gráfico nº 6: Evitamento face ao pai



No gráfico nº6 permite verificar que, para o evitamento no pai, os valores médios e baixos apresentam valores semelhantes cerca de 42 % aproximadamente. Destacar ainda que 7 % dos alunos percebem um evitamento alto face ao pai.

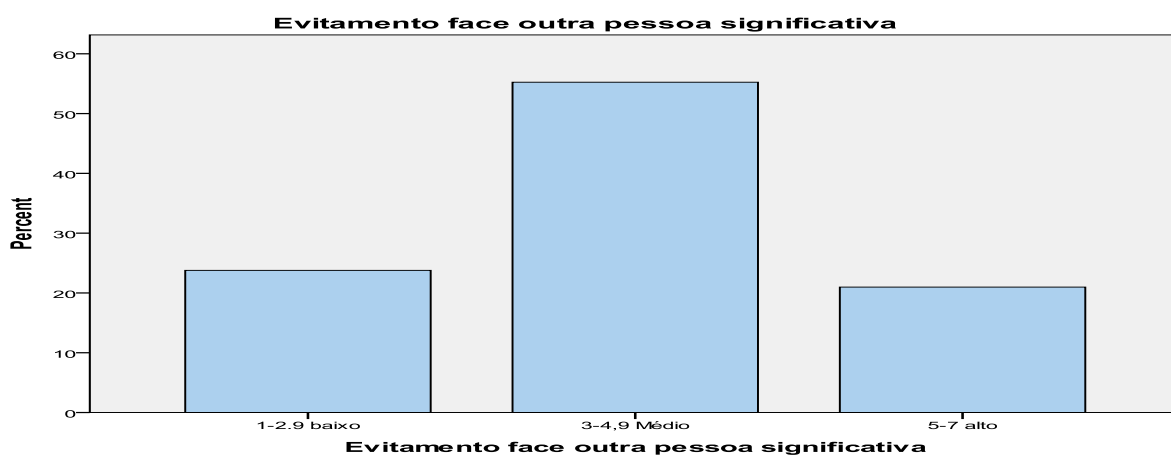
Gráfico nº 7: Ansiedade face a OPS



No gráfico nº7 constatamos que 65,7% dos alunos da UBI apresentam uma percepção baixa de ansiedade face à outra pessoa significativa, sendo que 33,6 % dos alunos pautam valores médios na ansiedade.



Gráfico nº 8: Evitamento face OPS



No gráfico nº8 podemos constatar que os valores médios de evitamento percebido face a outra pessoa significativa são os mais elevados com uma percentagem de 55,2%, e que 23,8 % apresentam valores baixos no evitamento. Denota-se ainda que 21 % dos alunos percebem um elevado evitamento face a outra pessoa.

No seguimento, dos dois últimos gráficos, relativamente à ansiedade e ao evitamento na outra pessoa significativa, seguidamente apresentaremos uma tabela descritiva, que representa quais são as pessoas mais importantes e significativas a seguir aos pais dos alunos da UBI. Como podemos constatar através da tabela abaixo transcrita, a pessoa mais importante para os alunos surge como sendo os irmãos, seguidamente o/a namorado/a.

Tabela nº 14: Identificação da outra pessoa significativa

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Namorado/a	53	37,1	37,1	37,1
Amiga	18	12,6	12,6	49,7
irmão/ã	61	42,7	42,7	92,3
Outro	11	7,7	7,7	100,0
Total	143	100,0	100,0	



Após efectuarmos a estatística descritiva respeitante ao questionário de ARS de Monteiro e Col, (2008), passaremos seguidamente a descrever as estatísticas descritivas dos outros instrumentos utilizados.

Os valores das estatísticas descritivas do Questionário de Vivência Académica (QVA) e do *Inventário de Sintomas Psicopatológicos (Brief Symptom Inventory)* podem ser apreciados nas tabelas nº 15 e 16. Nelas se indica os valores mínimos e máximos, médios e respectivos desvios-padrão, obtidos pelos alunos.

Tabela 15 – Estatísticas descritivas (QVA)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Interpessoal	143	2,2	5,0	3,792	,5520
Carreira	143	1,4	5,0	3,841	,7766
Institucional	143	2,4	5,0	3,627	,5926
Pessoal	143	2,1	5,0	3,578	,6693
Estudo/carreira	143	1,8	5,0	3,289	,6247

Tendo subjacente que o QVA-r tem como objectivo estudar os factores inerentes a adaptação do aluno no 1º ano, despistando determinadas situações de dificuldade, podemos observar pelos resultados da tabela transcrita anteriormente, que de forma global os alunos da UBI apresentam valores médios na adaptação e transição académica, sendo que a dimensão carreira é a que apresenta a média mais elevada ($X=3,8$), não se registando diferenças significativas quando comparamos as médias entre as dimensões que contemplam o questionário que as avalia.

Tabela 16 – Estatísticas descritivas (BSY)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Somatização	143	5	66	49,25	8,409
Obsessão-compulsão	143	30	64	47,70	6,521
Sensibilidade Interpessoal	143	30	61	44,24	7,172
Depressão	143	30	59	41,13	6,720
Ansiedade	143	32	65	43,97	6,780
Hostilidade	143	35	65	48,03	7,453
Ansiedade Fóbica	143	37	71	48,90	6,611
Ideação Paranóide	143	36	70	48,64	7,225
Psicoticismo	143	32	64	46,06	7,328
Índice de severidade global	143	30	65	44,66	7,279
Total de sintomas positivos	143	2	99	45,72	31,714
Índice de Sintomas Positivos	143	20	70	41,78	7,063



Na tabela anterior (partindo da análise das médias) podemos referir que a dimensão de somatização apresenta a média mais elevada com 49,25, sendo a dimensão depressão a média mais baixa 41,13.

O segundo momento que compõe a apresentação de dados irá focar-se nas hipóteses estabelecidas. Sendo assim:

Hipótese 1 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menores sintomas) na sintomatologia psicopatológica dos alunos com os outros estilos vinculativos.

1.1-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na dimensão de somatização dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.2-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na dimensão de obsessão -compulsão dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.3-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) depressão dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.4-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na dimensão ansiedade dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.5-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na hostilidade dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.6-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na ansiedade fóbica dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.7-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na ideação paranoíde dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.8-Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) no psicoticismo dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.9-Os alunos com estilo de vinculação seguro vão obter um índice de severidade global menor dos alunos com os outros estilos vinculativos.



1.10-Os alunos com estilo de vinculação seguro apresentar um total de sintomas positivos menor dos alunos com os outros estilos vinculativos;

1.11- Os alunos com estilo de vinculação seguro vão apresentar um índice de sintomas positivos menor dos alunos com os outros estilos vinculativos;

Para as hipóteses estabelecidas anteriormente foram encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 17 – Testes de Kruskal-Wallis

	Chi-Square	Df	Sig.
Somatização	10,751	3	0,01 *
Obsessão-compulsão	14,702	3	0,00 *
Sensibilidade Interpessoal	4,430	3	0,22
Depressão	7,515	3	0,06
Ansiedade	10,991	3	0,01 *
Hostilidade	9,763	3	0,02 *
Ansiedade Fóbica	7,893	3	0,05 *
Ideação Paranóide	5,343	3	0,15
Psicoticismo	6,258	3	0,10
Índice de severidade global	7,027	3	0,07
Total de sintomas positivos	5,771	3	0,12
Índice de Sintomas Positivos	16,342	3	0,00 *

* $p \leq 0,05$

Resultados da hipótese 1.1: Somatização, $Kruskal-Wallis(3) = 10,751$, $p = 0,01$, os alunos com estilo de vinculação de tipo evitante com medo obtêm valores significativamente mais elevados (101,3) do que os alunos com estilo de vinculação preocupado (65,30) e do que os alunos com estilo de vinculação seguro (60,0)

Tabela 18 – Teste de Tukey

	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Seguros	34	60,07353	
Preocupados	40	65,30000	
Evitantes desligados	53	73,55660	73,55660
Evitantes com Medo	13		101,30769
Sig.		,595	,053

Resultados da hipótese 1.2: Obsessão-compulsão, $Kruskal-Wallis(3) = 14,702$, $p = 0,00$, os alunos com estilo de vinculação de tipo evitante com medo obtêm valores significativamente mais elevados (111,4) do que os alunos com estilo de vinculação preocupado (62,08), os



alunos com estilo de vinculação seguro (67,8) e do que os alunos com estilo de vinculação evitante desligado (73,0)

Tabela 19 – Teste de Tukey

	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Preocupados	43	62,08140	
Seguros	34	67,82353	
Evitantes desligados	53	73,04717	
Evitantes com Medo	13		111,46154
Sig.		,740	1,000

Resultados da hipótese 1.5:Ansiedade, Kruskal-Wallis (3) =10,991, $p=0,01$, os alunos com estilo de vinculação de tipo evitante com medo obtêm valores significativamente mais elevados (102,4) do que os alunos com estilo de vinculação seguro (60,0) e do que os alunos com estilo de vinculação preocupado (67,1).

Tabela 20 – Teste de Tukey

	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Seguros	34	60,08824	
Preocupados	43	67,19767	
Evitantes desligados	53	76,06604	76,06604
Evitantes com Medo	13		102,46154
Sig.		,463	,079

Resultado da hipótese1.6:Hostilidade, Kruskal-Wallis (3) =9,763, $p=0,02$, os alunos com estilo de vinculação de tipo evitante com medo obtêm valores significativamente mais elevados (99,7) do que os alunos com estilo de vinculação seguro (60,5) e do que os alunos com estilo de vinculação evitante desligado (68,0).

Tabela 21 – Teste de Tukey

	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Seguros	34	60,50000	
Evitantes desligados	53	68,06604	
Preocupados	43	77,54651	77,54651
Evitantes com Medo	13		99,76923
Sig.		,409	,184

Resultados da hipótese1.7:Ansiedade fóbica, Kruskal-Wallis (3) =7,893, $p=0,05$, os alunos com estilo de vinculação de tipo evitante com medo obtêm valores significativamente mais



elevados (99,7) do que os alunos com estilo de vinculação seguro (60,5) e do que os alunos com estilo de vinculação evitante desligado (68,0).

Tabela 22 – Teste de Tukey

	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Preocupados	43	60,39535	
Seguros	34	68,69118	68,69118
Evitantes desligados	53	78,83962	78,83962
Evitantes com Medo	13		91,15385
Sig.		,342	,180

Resultados da hipótese 1.10-Sintomas positivos, Kruskal-Wallis (3) =16,342, $p=0,00$, os alunos com estilo de vinculação de tipo evitante com medo obtêm valores significativamente mais elevados (103,5) do que os alunos com estilo de vinculação seguro (57,7) e do que os alunos com estilo de vinculação preocupado (62,6).

Tabela 23 – Teste de Tukey

	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Seguros	34	57,73529	
Preocupados	43	62,67442	
Evitantes desligados	53	80,98113	80,98113
Evitantes com Medo	13		103,53846
Sig.		,136	,155

Hipótese 2 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes, nas diferentes dimensões de transição e adaptação académica (melhor ajustamento), dos alunos com os outros estilos de vinculação.

Hipótese 2.1 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos de vinculação no relacionamento Interpessoal

Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores mais elevados no relacionamento interpessoal (79,65) e os alunos com estilo de vinculação evitante com medo valores mais baixos (47,19). A diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa, Kruskal-Wallis (3) =6,472, $p=0,091$.



Tabela 24 – Teste de Krukal-Wallis

Interpessoal	
Chi-Square	6,472
Df	3
Asymp. Sig.	,091

Tabela 25 – Estatísticas de ordem

Vinculação		N	Ordem média
Interpessoal	Seguros	34	79,65
	Evitantes com Medo	13	47,19
	Evitantes desligados	53	69,72
	Preocupados	43	76,27

Hipótese 2.2 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos vinculativos na dimensão carreira.

Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores mais elevados na dimensão carreira (78,54) e os alunos com estilo de vinculação evitante desligado valores mais baixos (64,30). A diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa, Kruskal-Wallis (3) =3,542, $p=0,315$.

Tabela 26 – Teste de Krukal-Wallis

Carreira	
Chi-Square	3,542
Df	3
Asymp. Sig.	,315

Tabela27 – Estatísticas de ordem

Vinculação		N	Ordem media
Carreira	Seguros	34	78,54
	Evitantes com Medo	13	68,23
	Evitantes desligados	53	64,30
	Preocupados	43	77,45

Hipótese 2.3 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com outros estilos de vinculação na dimensão institucional.

Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores mais elevados na dimensão institucional (81,66) e os alunos com estilo de vinculação evitante desligado



valores mais baixos (67,72). A diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa, $\chi^2_{KW}(3) = 2,594, p = 0,459$.

Tabela 28 – Teste de Krukal-Wallis

Institucional	
Chi-Square	2,594
Df	3
Asymp. Sig.	,459

Tabela 29 – Estatísticas de ordem

Vinculação		N	Ordem média
institucional	Seguros	34	81,66
	Evitantes com Medo	13	67,73
	Evitantes desligados	53	67,72
	Preocupados	43	70,92

Hipótese 2.4 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos alunos com os outros estilos de vinculação na dimensão pessoal.

Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores mais elevados na dimensão pessoal (91,94) e os alunos com estilo de vinculação evitante desligado valores mais baixos (59,92). A diferença é estatisticamente significativa, Kruskal-Wallis (3) = 12,460, $p = 0,006$.

Tabela 30 – Teste de Krukal-Wallis

Pessoal	
Chi-Square	12,460
Df	3
Asymp. Sig.	,006



Tabela 31 – Teste de Tukey

Subset for alpha = .05			
Evitantes desligados	53	59,92453	
Evitantes com Medo	13	69,96154	69,96154
Preocupados	43	71,73256	71,73256
Seguros	34		91,94118
Sig.		,699	,185

Hipótese 2.5 - Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente (melhor ajustamento) diferentes dos alunos com os outros estilos de vinculação na dimensão estudo carreira.

Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores mais elevados na dimensão estudo/carreira (85,91) e os alunos com estilo de vinculação preocupado valores mais baixos (65,62). A diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa, Kruskal-Wallis (3) =5,230, $p=0,156$.

Tabela 32 – Teste de Krukal-Wallis

	Estudo/ carreira
Chi-Square	5,230
Df	3
Asymp. Sig.	,156

Tabela 33 – Estatísticas de ordem

	Vinculação	N	Ordem media
Estudo /carreira	Seguros	34	85,91
	Evitantes com Medo	13	68,38
	Evitantes desligados	53	69,14
	Preocupados	43	65,62

Hipótese 3 - O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino nas distintas dimensões de transição e adaptação académica.

Hipótese 3.1 – O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão interpessoal de transição e adaptação académica.



Os alunos obtêm valores mais elevados na dimensão interpessoal ($m=3,84$) do que as alunas ($m=3,75$), no entanto, a diferença não é estatisticamente significativa, $Z=-0,636$ $p=0,10$.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 34 – Teste de Mann-Whitey

Interpessoal	
Mann-Whitney U	2335,000
Wilcoxon W	5821,000
Z	-,636
Asymp. Sig. (2-tailed)	,525

Tabela 35– Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Interpessoal	Feminino	83	3,753	,5988
	Masculino	60	3,847	,4792

Hipótese 3.2 - O género feminino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão carreira de transição e adaptação académica.

Os alunos obtêm valores mais elevados na dimensão carreira ($m=3,86$) do que as alunas ($m=3,82$), no entanto, a diferença não é estatisticamente significativa, $t(140,569) = -0,375$, $p=0,708$.

Tabela 36 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	8,454	,004	-,353	141	,724	-,0466	,1320	-,3076	,2143
Igualdade de variâncias não assumida			-,375	140,569	,708	-,0466	,1244	-,2926	,1993



Tabela 37– Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Carreira	Feminino	83	3,822	,8844
	Masculino	60	3,868	,6027

Hipótese 3.3 - O género feminino obtém valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino, na dimensão institucional de transição e adaptação académica.

Os alunos obtém valores mais elevados na dimensão institucional ($m=3,64$) do que as alunas ($m=3,61$), no entanto, a diferença não é estatisticamente significativa, $t(141) = -0,315$, $p=0,753$.

Tabela 38 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,421	,517	-,315	141	,753	-,0317	,1007	-,2309	,1674
Igualdade de variâncias não assumida			-,311	120,840	,756	-,0317	,1021	-,2338	,1704

Tabela 39 – Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Institucional	Feminino	83	3,613	,5733
	Masculino	60	3,645	,6226

Hipótese 3.4 - O género feminino obtém valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género masculino na dimensão pessoal de transição e adaptação académica.

Os alunos obtém valores mais elevados na dimensão pessoal ($m=3,59$) do que as alunas ($m=3,56$), no entanto, a diferença não é estatisticamente significativa, $t(141) = -0,314$, $p=0,754$.



Tabela 40 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,055	,815	-,314	141	,754	-,0357	,1138	-,2606	,1892
Igualdade de variâncias não assumida			-,314	127,392	,754	-,0357	,1137	-,2608	,1894

Tabela 41 – Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Pessoal	Feminino	83	3,563	,6719
	Masculino	60	3,598	,6708

Hipótese 3.5 - O género masculino obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) do género feminino, na dimensão estudo/carreira de transição e adaptação académica.

Os alunos obtêm valores significativamente mais baixos na dimensão estudo/carreira (m=3,16) do que as alunas (m=3,38), $t(141) = 2,094$, $p = 0,038$.

Tabela 42 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	1,606	,207	2,094	141	,038	,2191	,1046	,0122	,4259
Igualdade de variâncias não assumida			2,150	137,340	,033	,2191	,1019	,0176	,4206

Tabela 43– Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Estudo/carreira	Feminino	83	3,381	,6571
	Masculino	60	3,162	,5576



Hipótese 4 – O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintomas) do género masculino na sintomatologia psicopatológica.

- 4.1- – O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na somatização;
- 4.2– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na obsessão – compulsão.
- 4.3– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino de sensibilidade interpessoal;
- 4.4– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na depressão;
- 4.5– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na ansiedade;
- 4.6– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na hostilidade;
- 4.7– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na ansiedade fóbica;
- 4.8– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino na ideacção paranóide.
- 4.9– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no psicoticismo;
- 4.10– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no índice de severidade global;
- 4.11– O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no total de sintomas positivos;
- 4.12- O género feminino obtém valores significativamente diferentes (menor sintoma) do género masculino no índice de sintomas positivos.



Para as hipóteses estabelecidas anteriormente foram encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas

Tabela 44 – Testes t de Student para amostras independentes

	T	Df	Sig.
Obsessão-compulsão	,699	141	,486
Sensibilidade Interpessoal	1,827	141	,070 *
Depressão	1,135	141	,258
Hostilidade	-,088	141	,930
Psicoticismo	1,400	141	,164
Total de sintomas positivos	1,894	141	,060 *

* $p \leq 0,10$

Tabela 45 – Testes de Mann-Whitney

	Z	Sig.
Somatização	-1,224	,221
Ansiedade	-,669	,504
Ansiedade Fobica	-,127	,899
Ideação Paranóide	-,906	,365
Índice de severidade global	-2,131	,033 *
Índice de Sintomas Positivos	-,101	,920

* $p \leq 0,05$

Resultados da hipótese 4.3: Sensibilidade Interpessoal, as alunas obtêm valores significativamente mais elevados (45,17) do que os alunos (42,97), $t(141) = 1,827$, $p=0,070$.

Resultados da hipótese 4.10: Índices de severidade global, as alunas obtêm valores significativamente mais elevados (45,63) do que os alunos (43,33), $Z=-2,131$, $p=0,030$.

Resultados da hipótese 4.11: Total de sintomas positivos, as alunas obtêm valores significativamente mais elevados (49,95) do que os alunos (39,87), $t(141) = 1,894$, $p=0,060$.



Tabela 46– Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Somatização	Feminino	80	49,97	9,029
	Masculino	60	48,28	7,468
Obsessão-compulsão	Feminino	83	48,02	6,802
	Masculino	60	47,25	6,139
Sensibilidade Interpessoal	Feminino	83	45,17	7,122
	Masculino	60	42,97	7,102
Depressão	Feminino	83	41,67	6,329
	Masculino	60	40,38	7,214
Ansiedade	Feminino	83	44,52	7,269
	Masculino	60	43,20	6,014
Hostilidade	Feminino	83	47,99	8,010
	Masculino	60	48,10	6,671
Ansiedade Fobica	Feminino	83	49,20	7,253
	Masculino	60	48,47	5,634
Ideação Paranóide	Feminino	83	49,20	7,454
	Masculino	60	47,85	6,881
Psicoticismo	Feminino	83	46,78	7,665
	Masculino	60	45,05	6,768
Índice de severidade global	Feminino	83	45,63	7,074
	Masculino	60	43,33	7,407
Total de sintomas positivos	Feminino	83	49,95	30,994
	Masculino	60	39,87	32,023
Índice de Sintomas Positivos	Feminino	83	41,40	6,912
	Masculino	60	42,30	7,291

Hipótese 5 – Há relação entre o género e os estilos de vinculação.

Aceita-se a hipótese nula, ou seja não relação entre o género e os estilos de vinculação, Qui-quadrado (3) = 4,809, $p=0,186$.

Tabela 47 – Testes do qui-quadrado

	Valor	Df	Sig.
Pearson Chi-Square	4,809	3	,186
Likelihood Ratio	4,837	3	,184
Linear-by-Linear Association	,095	1	,758
Casos válidos	143		



Tabela 48 - Vinculação * sexo do sujeito

Vinculação		sexo do sujeito		
		Feminino	Masculino	Total
Seguros	Frequência	20	14	34
	% Vinculação	58,8%	41,2%	100,0%
	% sexo do sujeito	24,1%	23,3%	23,8%
	% do Total	14,0%	9,8%	23,8%
Evitantes com Medo	Frequência	9	4	13
	% Vinculação	69,2%	30,8%	100,0%
	% sexo do sujeito	10,8%	6,7%	9,1%
	% do Total	6,3%	2,8%	9,1%
Evitantes desligados	Frequência	25	28	53
	% Vinculação	47,2%	52,8%	100,0%
	% sexo do sujeito	30,1%	46,7%	37,1%
	% do Total	17,5%	19,6%	37,1%
Preocupados	Frequência	29	14	43
	% Vinculação	67,4%	32,6%	100,0%
	% sexo do sujeito	34,9%	23,3%	30,1%
	% do Total	20,3%	9,8%	30,1%
Total	Frequência	83	60	143
	% Vinculação	58,0%	42,0%	100,0%
	% sexo do sujeito	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	58,0%	42,0%	100,0%

Hipótese 6 – Há relação entre a sintomatologia psicopatológica (verificado através da escala GSI) nas várias dimensões da transição e adaptação académica.

Como podemos observar na tabela transcrita abaixo verificamos as diferenças estatisticamente significativa nas diferentes dimensões:

Tabela 49– Coeficientes de correlação de Spearman

	Índice de severidade global
Interpessoal	-,256(**)
Carreira	-,160
Institucional	-,151
Pessoal	-,207(*)
Estudo/carreira	,040

** Correlação significativa para $\alpha \leq 0,01$

* Correlação significativa para $\alpha \leq 0,05$



Resultados da hipótese 6: Observamos que há uma correlação entre o índice de severidade global e a dimensão interpessoal é significativa, negativa e baixa (-0,256). Ainda constatamos que o índice de severidade global e a dimensão pessoal é significativa, negativa e baixa (-0,207).

5- Discussão dos resultados

Após apresentação dos resultados, passaremos no presente capítulo à sua discussão.

Contudo antes de procedermos ao debate em torno das hipóteses, é importante debater alguns dados interessantes, obtidos no nosso estudo, referentes ao primeiro momento da apresentação dos resultados, especificamente as estatísticas descritivas.

No que diz respeito aos dados obtidos através da aplicação do questionário sócio – demográfico, a variável “*opção de entrada no curso*” é uma variável perceptível em grande parte dos estudos sobretudo a grau de influência que pode exercer ao nível das expectativas (Almeida & Soares, 2004; Santos & Almeida, 1999; Curado & Machado, 2005). Esta variável no nosso estudo, apontou no mesmo sentido dos estudos referenciados, sendo que 63,3 % dos alunos que frequentam a UBI entram em primeira opção. Este tema continua ser explorado pela variável “a entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa?”, relativamente a esta variável 86% dos alunos teve que sair de casa para frequentar o Ensino Superior, a maioria dos estudos menciona este factor como uma condição necessária e intrinsecamente ligada ao processo para o Ensino Superior (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Implicado à saída da casa materna, surge a necessidade da escolha de um lugar para habitar durante a permanência na faculdade, assim 53,8 % dos alunos referiram que habitavam num apartamento com outros estudantes e 23 % referiram viver numa residência universitária. Segundo os autores Lourenço e Valqueresma (2006), os alunos que habitam nas residências universitárias são maioritariamente alunos bolseiros, podendo este factor ser sinónimo de situações sócio - económicas mais baixas. Tendo a ideia dos autores subjacente, poderemos referir que na nossa amostra os pais dos nossos alunos gozam de algum poder económico, uma vez que tem implicado a mais no final do mês as despesas inerentes à renda e respectivos gastos com os filhos. Ainda nesta linha, o nosso estudo explorou, a condição económica dos pais no qual destacámos “*qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais?*”, o item mais cotado foi “*assalariado/trabalhador por conta de outrem*”, as percentagens atingidas no pai com 58,7% e na mãe 58,6%. Através dos dados analisados quer ao nível da habitação do aluno, quer a situação profissional dos pais pudemos inferir que as famílias dos alunos da UBI gozam de



uma situação sócio – económica relativamente favorável. Alguns estudos (Moreira, 2007; Balsa, 2001; Almeida et al 2006) vêm mencionar a importância que a situação sócio – económica dos pais tem no processo de adaptação e transição para o ensino superior.

Ao debatermos os resultados da estatística descritiva em torno do Questionário de ARS (Monteiro et al, 2008), e seguindo a classificação de estilos vinculativos de Bartholomew (1990), o nosso estudo apresenta resultados que vão no sentido oposto do que é defendido na bibliografia (Monteiro, 2008; Paiva & Figueiredo 2003; Guedes, 2005; Teixeira e tal, 2008) os estudos apontam que embora se verifique a presença dos quatro estilos vinculativos nas amostras estudadas, a percentagem maior recai sobre o estilo de vinculação seguro. No nosso estudo, o estilo de vinculação seguro ocupa a terceira posição na representatividade com 23, 8 %, sendo que o estilo de vinculação evitantes desligada é o que apresenta os valores mais elevados com 37,1%, seguindo-se os alunos com estilo preocupados. Estes dados podem ser de certa forma justificados pela constituição da amostra, não irrelevando o factor de serem alunos no 1º ano, deslocados de casa, na sua maioria a primeira vez afastados da família. Outro motivo que poderá estar subjacente e ligado ao argumento anterior, foi o momento da recolha da amostra, que decorreu no final do primeiro semestre e início do segundo, coincidindo com o período de exames e saída das primeiras notas na faculdade. Após decorridos os primeiros meses do impacto com a instituição, os colegas, a cidade, a fase das praxes (já com uma determinada tradição na UBI) acontece o primeiro confronto, se por um lado pode ir ao encontro das expectativas iniciais, por outro pode significar sentimentos de desilusão, podendo traduzir-se num período de alguma tensão e vulnerabilidade emocional, manifestando-se assim em valores médios nas dimensões de ansiedade e evitamento face à mãe e ao pai (Azevedo & Faria, 2006; Costa & Leal, 2006; Almeida et al, 1999).

Neste sentido torna-se oportuno debruçarmo-nos de forma mais detalhada sobre os resultados das dimensões ansiedade e evitamento na mãe, pai e ou OPS. Quando observamos os valores relativos à mãe, na dimensão de ansiedade constatamos que 60 % dos alunos percepciona uma média ansiedade face à mãe o que significa algum medo de abandono ou desejo intenso e insatisfeito de proximidade em relação a esta. Segundo Paterson e Col, (1995) as mães, em particular, parecem ocupar um lugar único, sendo que os adolescentes e jovens referem sentir-se mais próximos e procuraram mais conforto nas mães do que nos pais.

Quando partimos para a mesma análise na figura paterna os alunos percepcionam valores médios na dimensão de ansiedade (58%) ou seja verifica-se algum medo e



preocupação dos alunos com o pai. A dimensão de evitamento tanto no pai como na mãe apresentam as percentagens mais baixas, o que traduz que os alunos têm de certa forma algum conforto e facilidade em percepcionarem o apoio dos pais. Estes dados podem ser corroborados por alguns estudos, que apesar de haver uma reestruturação ao nível dos vínculos na fase final da adolescência e entrada na fase de jovem adulto, as figuras parentais continuam a ser figuras de vinculação importantes, sendo uma prioridade quando se trata de apoio emocional (Paterson, Pryor, & Field, 1995; Siqueira & Andriatte 2001).

Quanto à outra pessoa significativa (OPS), os alunos apontaram o irmão como sendo a pessoa mais importante a seguir aos pais, este dado foge do estudo da autora Monteiro (2008) no qual dá o namorado/a como o vínculo mais significativo a seguir aos pais. Para o jovem adulto nesta fase, a sua vinculação é mais centrada no contexto dos pares e relações amorosas que assumem um papel cada vez mais determinante (Monteiro *et al*, 2007). O autor Weiss (1982) para além de mencionar também a importância da relação com pares, refere o surgimento de relações de natureza sexual.

O mundo universitário surge assim como menos estruturado que o mundo escolar. Os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de estabelecer novos vínculos de amizade. Enquanto tais vínculos não se estabelecem, o jovem conta apenas com seus próprios recursos psicológicos e o apoio das redes formadas anteriormente ao ingresso na universidade (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam surgir pela frente (Teixeira *et al*, 2008).

Seguidamente, vamos explorar os resultados em torno das hipóteses de investigação previamente definidas. Assim, respeitante ao primeiro grupo de hipóteses que pretendia saber se “*Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes na sintomatologia psicopatológica (menores sintomas) dos alunos com os outros estilos vinculativos*” que vai da hipótese 1.1 até à hipótese 1.11, podemos concluir que se aceitou a maioria das hipóteses que contemplam este primeiro grupo, contudo antes de passarmos à sua análise de forma detalhada é importante debater alguns valores em torno das estatísticas descritivas do SCL-90.

Relativamente aos resultados referentes ao SCL-90, podemos referir que os alunos da UBI, são alunos com um perfil normativo, sem sintomatologia psicopatológica, a comprovar este facto é a média de todas as dimensões da escala que varia num intervalo compreendido com o valor máximo de (49,25) e mínimo de (41,13) na depressão, uma vez que segundo o autor Derogatis (1994) refere que apenas os indivíduos que pautam a partir de T superior a 63 significa paciente em risco e T igual ou superior a 75 (percentil 98) –



patologia severa. Embora a nossa amostra seja normativa, vamos aceitar ou rejeitar as hipóteses, mas mantendo o interesse em averiguar a presença de sintomas. Apesar deste dado mencionado, é importante manter a discussão em aberto em torno das diferenças significativas, mesmo verificando-se ausência de sintomatologia psicopatológica nos alunos, esta opção é pertinente e surge sustentada por alguns estudos (Curado & Machado 2005; Rocha & Correia 2005), que destacam a importância de actuar numa óptica mais preventiva do que remediativa, ajudando o jovem estudante a otimizar recursos de diferentes fontes de suporte social, a controlar e ajustar expectativas, a evitar situações de crise e de ruptura, a diminuir vulnerabilidades e a desenvolver formas de lidar com o stress.

Assim, como se pode observar pela leitura dos resultados, os alunos com estilo de vinculação seguro apresentam valores mais baixos na maioria das dimensões do SCL-90, comparativamente aos alunos com os estilos de vinculação evitantes desligados, evitantes com medo e preocupados. No estudo foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em seis dimensões das doze que contemplam o SCL-90, entre elas, somatização, obsessão -compulsão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, e sintomas positivo. Sendo assim, a hipóteses 1.1” *Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (menor sintoma) na dimensão de somatização dos alunos com os outros estilos vinculativos*” é aceite, bem como as outras hipóteses que avaliam a presença de menores sintomas nos alunos com estilo de vinculação. Posto isto, podemos referir que a hipótese 1.2 (obsessão – compulsão), a hipótese 1.5 (ansiedade), a hipótese 1.6 (hostilidade), a hipótese 1.7 (ansiedade fóbica) e hipóteses 1.11 (sintomas positivos) são confirmadas. Estes dados encontram uma importante sustentação empírica, como já referido (cf. Capítulo 1). O contexto de transição para o ensino superior pode assumir-se como um potenciador de crises e/ou desafios desenvolvimentais facilitadores do crescimento e do desenvolvimento ou, ao invés, de desequilíbrio e de deterioração psicológica (Azevedo & Faria, 2006; Fernandes et al., 2004; Fernandes & Feixas, 2007). É neste contexto que tentamos compreender os resultados que obtivemos em relação à adaptação psicológica demonstrada pelo estudante do 1.º ano da Universidade da Beira Interior. Em concordância com estudos anteriormente realizados, que chamam a atenção para o aumento dos níveis de psicopatologia na população universitária (Fernandes et al., 2004; Rocha & Correia, 2005) e para as dificuldades pessoais e emocionais vividas pelos estudantes do ensino superior (Pereira, 1997, 1998; Monteiro, et al., 2007; Cruz, 2009).

Antes de partirmos para a discussão em torno do segundo grupo de hipóteses, são discutidos os resultados da análise estatística descritiva do QVA-r, assim e a partir das



médias obtidas, lembrando que as médias podem variar entre 1,0 (um) e 5,0 (cinco), estando o menor valor associado à menor integração e o maior valor à maior integração à vida académica. Assim, concluímos que os alunos de 1º ano da UBI apresentam valores médios em todas as dimensões, sendo que a dimensão carreira apresenta os valores mais elevados, ou seja os alunos da UBI apresentam boas expectativas de carreira, uma boa adaptação ao curso e respectivas aprendizagens, quando estes dados cruzados com a variável “opção de entrada no curso” debatida no início da discussão dos resultados, podemos inferir que os alunos que frequentam o primeiro ano da UBI não desfraldaram as suas expectativas iniciais visto a recolha da amostra já ter ocorrido no final do primeiro semestre. Estes dados são sustentados por outros estudos realizados noutras universidades nacionais (Curado & Machado, 2005; Monteiro, 2008; Seco et al, 2005).

Este resultado reflectido permite-nos dizer que será importante continuar a promover e desenvolver nos alunos de ambos os sexos um sentido de responsabilidade reprecitando-se numa maior autonomia na aprendizagem, na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Essa percepção de amadurecimento por meio do enfrentamento de situações adversas ou desafiadoras é uma das características psicológicas que parecem marcar, subjetivamente, a transição da adolescência para a adultez emergente (Arnett, 2004), sendo um aspecto a ser considerado na avaliação das vivências universitárias.

A compreensão destes resultados aquando da entrada na faculdade podemos inferir que apesar da recolha da amostra ter já acontecido no final do primeiro semestre, e encontraremos valores médios em todas as áreas académicas, alguns alunos puderam ainda não estar completamente ajustados ao funcionamento da universidade, pois deparam-se com um conjunto de exigências, tais como as burocracias ao nível dos serviços académicos (dificuldades estas que não eram tão percepcionadas no Secundário), alguns alunos nesta fase puderam ainda não conseguir acompanhar as exigências das aulas, podendo ser percebidas como muito bruscas, fazendo com que alguns se sintam perdidos frente ao quotidiano do mundo universitário. Essa percepção de mudança revela o despreparo que em geral o aluno apresenta frente pode concorrer para as dificuldades de adaptação académica.

Centrando a nossa atenção na problemática que nos propusemos estudar, relativamente ao processo de transição e adaptação em função dos diferentes estilos vinculativos, concluímos que apenas podemos aceitar a hipótese 2.4 *“Os alunos com estilo de vinculação seguro obtêm valores significativamente diferentes (melhor ajustamento) dos*



alunos com os outros estilos de vinculação na dimensão pessoal". Estes dados são corroborados com os trabalhos de Pinheiro (2004) e de Seco et al. (2005), em que as relações com as figuras parentais são avaliadas enquanto relações de suporte social. Pinheiro (2004), num estudo conduzido com 424 estudantes do 1.º ano do ensino universitário, verificou que o sentido de *aceitação* em relação a fontes de suporte familiar pode ser uma fonte importante de bem-estar físico e psicológico. Os estudos de Seco et al. (2005) também apontam neste sentido sendo que os resultados apontaram que o suporte social da família e/ou figuras significativas é muito importante no processo de integração e bem-estar do estudante aquando na entrada no ensino superior.

Para finalizar o debate em torno do segundo grupo de hipóteses que abrange as hipótese 2.1 até à hipótese 2.5, resta referir que alguns estudos (*Boulhoça & Suehiro* 2004) centram a sua atenção na diferença de médias entre as dimensões do QVA-r em detrimento de outras análises estatísticas, assim observamos que os alunos com estilo vincutivo seguro apresentam valores médios superiores nas dimensões interpessoal, curso-carreira, estudo e institucional comparativamente aos estilos vincutivos preocupados, evitantes desligados e evitantes com medo. Este dado é referenciado pelo trabalho da autora Monteiro (2008) que refere que os alunos com estilo vincutivo seguro são indivíduos confiantes, que desenvolvem uma auto-estima elevada e níveis de maior independência e responsabilidade. Estas características vão preparar o indivíduo para enfrentar os desafios e mudanças com uma maior maturidade e desenvoltura comparativamente aos indivíduos com outros estilos de vinculação que apresentam algumas características comuns, tais como insegurança, níveis ansiogénicos mais elevados, auto-estima baixa, indivíduos mais dependentes, e com sentido de responsabilidade pouco apurado, sendo que se vai manifestar em dificuldades de adaptação académica, uma vez que determinadas necessidades básicas não estão desenvolvidas como acontece com indivíduos com estilo vincutivo que irão ter todas as estratégias e recursos necessários para enfrentar dificuldades, traduzindo-se assim numa maior facilidade na adaptação ao ensino superior.

Relativamente ao debate em torno das diferenças de género e a sua influência no período da transição, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, o que nos leva a rejeitar as hipótese em torno desta problemática, nomeadamente as hipóteses 3.1 (dimensão interpessoal), hipótese 3.2 (dimensão de carreira), hipótese 3.3 (carreira), hipótese 3.4 (institucional), e hipótese 3.5 (pessoal), ou seja todas as hipóteses que integram este grupo são refutadas. Toda a bibliografia consultada (*Mascarenhas & Almeida, 2005; Soares, Guisande & Almeida, 2007; Almeida Guisande, Soares & Saavedra,*



2006;Ferreira et al, 2001) incluindo o cruzamento entre o género e as dimensões do QVA-r, como acontece no nosso estudo, verificando-se assim a influência do género no momento de ingressar no ensino superior. Por não conhecermos estudos que corroborem estes dados, não nos é possível comparar os nossos dados com os obtidos noutras investigações. De qualquer forma, pensamos poder adiantar algumas tentativas de explicação. Uma razão que poderá ser plausível estará ligada à forma como os alunos são recebidos na universidade da Beira Interior, falamos das praxes e dos valores incutidos por antigos alunos de cada curso que tem como objectivo integrar os recém-chegados ao ensino superior não diferenciado o tratamento entre homens e mulheres, proporcionando um sentimento forte de pertença pelo curso, colegas, instituição e cidade, reflectindo-se assim numa ausência de diferenças significativas entre os géneros, uma vez que são todos bem acolhidos. Contudo, esta justificação não apresenta sustentação bibliográfica, sendo necessário no futuro novas investigações que explorem esta variável.

Quando exploramos os resultados em torno da influência do género ao nível da sintomatologia psicopatológica, é importante lembrar a ideia defendida anteriormente face à ausência de sintomatologia psicopatológica nos alunos, caracterizando-se amostra com um perfil normativo. Mas à semelhança da opção feita no grupo das hipóteses 2, assim, vamos efectuar a discussão dos resultados em torno do grupo da hipótese 4. Da leitura desta problemática e tendo em conta as diferenças de médias entre os dois sexos, podemos constatar que o sexo feminino apresenta valores elevados em todas as dimensões, excepto na dimensão de hostilidade, onde o sexo masculino apresenta valores superiores (48,10). Este dado é defendido pelos estudos consultados (Zaluar, 2008), uma vez que esta dimensão do SCL-90 mensura manifestações de agressão, irritabilidade e ressentimento, e estes comportamentos não são socialmente bem aceites e caracterizam-se como comportamentos encobertos no sexo feminino.

Apesar de registados estes dados, apenas encontramos diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de sensibilidade interpessoal, índices de severidade global, e total de sintomas positivos, ou seja aceitando as hipóteses 4.1, a hipótese 4.10 e a hipótese 4.11 referentes à diferença de género nestas dimensões, consequentemente rejeitando-se as restantes hipóteses. Este resultado parece estar de acordo com um conjunto de outros estudos que têm vindo a ser realizados, quer em contexto nacional como internacional, que parecem demonstrar que os estudantes do sexo feminino tendem a viver a vida universitária de forma mais ansiógena exibindo, consequentemente, mais problemas ao nível da adaptação pessoal e emocional (Almeida,



et al 2000;Cruz, 2009; Arnet, 2001). Ainda a este propósito, Soares e Almeida (2007) sugerem que o sexo feminino é aquele em que se verificam expectativas mais elevadas relativamente a diferentes dimensões da vida académica, pessoal e social associadas ao ensino superior pelo que, também por este motivo, poderão ser os estudantes do sexo feminino a apresentar maior sintomatologia ansiosa nesta fase, sentida como desafiante e exigente por muitos.

Quando examinamos os resultados da relação entre o género e os estilos de vinculação rejeitamos esta hipótese, visto não existir uma relação entre os estilos de vinculação, nomeadamente o estilo seguro, evitante com medo, evitante desligado e preocupado quando cruzado com a variável género. À semelhança do que aconteceu com o grupo de hipóteses 3, não nós foi possível encontrar estudos que sustente este resultado. A maioria dos estudos aponta na existência de uma relação entre ambas as variáveis (Almeida et al, 2006;Ferreira et al, 2001;lemons & Almeida, 2006). Uma possível justificação, indo ao encontro do debatido anteriormente e reforçando a ideia de refutaremos a hipótese em análise, na nossa amostra averiguamos que não existe diferenças nos géneros face aos diferentes estilos vinculativos, levando-nos a inferir que é uma amostra com um perfil marcadamente homogéneo em ambos os sexos. Porém, como estes dados não estão salvaguardados através de uma sustentação empírica, será importante algum cuidado na sua análise e na sua generalização, havendo uma necessidade de investigações futuras para perceber as razões e causas destes resultados.

A última problemática em análise é a relação entre a sintomatologia psicopatológica, que foi mensurada através do índice de severidade global e as diferentes dimensões que contemplam o QVA-r. Os resultados levam-nos aceitar parcialmente a hipótese, ou seja verificou-se uma correlação entre o índice de severidade global e a dimensão interpessoal, embora seja significativa, negativa e baixa (-0,256), quer isto dizer que estas variáveis têm um crescimento inverso quando aumenta o ISG e a capacidade de relacionamento com os pares e envolvimento em actividades extra-curriculares diminui. A outra diferença encontrada na análise da sexta hipótese verificou-se ao nível do índice de severidade global e a dimensão pessoal sendo significativa, negativa e baixa (-0,207), ou seja, como acontecia com a variável anterior, estas duas variáveis tem um crescimento inverso, quando aumenta o ISG, a capacidade de bem-estar físico e psicológico do estudante diminui (e vice-versa).

A corroborar estes dados encontramos o estudo do autor Vaz Serra (2002), em que refere que a transição escolar pode igualmente ser avaliada por alguns sujeitos como indutora de *stress*, de tensão, porque é vista como ameaçadora, ou seja, é antecipada pelo



sujeito como desagradável; pode ainda ser descrita como desafiante, uma vez que exige, por parte dos estudantes, a adopção de estratégias de trabalho e organização pessoal diferentes daquelas que os jovens do secundário exercitam no seu dia-a-dia de estudantes. No entanto, a transição, independentemente de ser percebida como ameaçadora ou como desafiante, implica sempre a adopção por parte do indivíduo de estratégias para fazer face à mudança (Cruz, 2009; Fernandes, 2004; Monteiro, 2007, 2008). Neste sentido os alunos que apresentam ISG, tendem a apresentar maiores dificuldades de integração e adaptação à vida académica.

Assim para finalizar a discussão em torno da sexta hipótese podemos inferir que os alunos da nossa amostra quando conseguem dar sentido às experiências de vida associadas a transição para o Ensino Superior, integrando-as no seu percurso de vida, sem questionar a continuidade do seu sentido de identidade, podem considerar que esta transição de vida contribui para uma mudança pessoal e conseqüentemente um ajustamento psicológico. Quando os alunos percebem que não têm os recursos disponíveis para enfrentar situações adversas pode traduzir-se num desajustamento psicológico, ou alunos da nossa amostra que apresentam sintomas psicopatológicos, ou dificuldades vai-se reflectir na forma como se estão a envolver com o curso, a instituição, os colegas.



IV PARTE

Conclusão



Aproximando-se o fim deste trabalho – mas não da investigação – importa, agora, procurar sistematizar os seus contributos mais relevantes, reflectindo sobre eles, na busca de um sentido integrador e coerente, e sugerir pistas que conduzam a novos esforços de pesquisa.

Assumindo como ponto de partida a conceptualização dos fenómenos da transição e adaptação para o ensino superior como um fenómeno complexo, abrangentes e multidimensionais, que tem na sua origem uma grande variedade de factores (Taveira, 2000; Soares, 2003), designadamente as características individuais dos estudantes (Chickering, 1969; 2000, Taveira, 2000; Soares, 2003), características estas consideradas também nas teorias e modelos de impacto (Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991), desenvolvidos na presente investigação.

Com os contributos preciosos da Teoria da Vinculação como vectores facilitadores da compreensão, prosseguimos com o objectivo final de contribuir para um maior conhecimento dos factores de vulnerabilidade e de protecção envolvidos no processo de adaptação, psicológica e académica, na transição para o ensino superior, mais especificamente no que se refere às relações entre os estilos de vinculação, à sintomatologia psicopatológica e à adaptação psicológica e académica demonstrada pelo estudante do 1.º ano da UBI.

No momento de reflexão podemos afirmar que os procedimentos metodológicos utilizados nos permitiram atingir alguns dados interessantes de análise para os objectivos que traçámos para o nosso trabalho.

Assim, no que diz respeito à caracterização do estudante do 1.º ano da Universidade da Beira interior, o nosso estudo permitiu-nos retirar as seguintes conclusões gerais: No que se refere à sua proveniência 62,2% dos alunos são oriundos de meios urbanos e 37,8% de meios rurais, enquanto 63,6% dos alunos entrou em 1ª opção. Os nossos estudantes (86,0%) estão deslocados de casa e reside durante aulas num apartamento com outros estudantes (61,1%) ou numa residência universitária (27,0%).

Relativamente à relação entre o estilo de vinculação e a sintomatologia psicopatológica, a principal conclusão a extrair é que é os estudantes da universidade da Beira Interior apresentam maioritariamente uma vinculação do tipo evitante desligado (37,1%), percebendo uma média ansiedade face à figura materna.

O pai parece ser também uma figura relacional importante para os alunos destacando-se uma percentagem elevada na ansiedade. Relativamente a OPS, 55,2% dos alunos elegeram o irmão como sendo a pessoa mais importante a seguir aos pais.



Uma outra conclusão relativa aos estilos de vinculação foi os resultados da nossa investigação que revelaram que os alunos com estilo de vinculação seguro apresentam uma melhor adaptação académica, traduzindo-se num bem-estar geral físico e psicológico, concluindo que a UBI dispõe de um ambiente favorável à recepção dos alunos tornando-se num importante indicador no futuro que poderá servir de argumento para atrair futuros alunos, garantido com base neste e noutros estudos as condições propícias à adaptação académica sobretudo numa fase que é tipicamente marcada pela tensão e ansiedade.

No nosso estudo, podemos concluir que os nossos estudantes são uma amostra não clínica, não se registando a presença de sintomatologia psicopatológica, contudo os resultados da nossa investigação apontam que o sexo feminino tem maior prevalência de sintomas comparativamente com o sexo masculino. As nossas alunas de 1º ano surgem como mais ansiosas na fase da adaptação.

Relativamente às diferenças de género na nossa amostra não se verificam diferenças na sua relação com o estilo de vinculação e as vivências académicas, havendo uma conformidade face ao processo de adaptação e transição académica, revelando-se este dado importante, não se registando desigualdades na forma como os alunos são recepcionados pelos respectivos professores, departamentos e antigos alunos, garantindo um ambiente agradável e sem diferenças no tratamento.

O nosso estudo também concluiu que a presença de sintomas psicopatológicos tem um crescimento inverso à adaptação com a vida académica, quanto melhor foi a sensação de bem-estar percebida pelo aluno, o maior vai ser o grau de envolvimento com os pares, em actividades extra-curriculares, organização no estudo, e expectativas positivas face ao curso sendo portanto sinónimo de saúde psicológica e consequentemente uma adaptação académica sem grandes tumultos nesta nova fase de vida tão crucial ao desenvolvimento pessoal.

Algumas limitações inerentes à presente investigação deverão ser dadas a conhecer com vista à prudência na interpretação e generalização dos resultados e conclusões apresentadas. Em primeiro lugar, os instrumentos de avaliação empregues constituem medidas de auto-registo. Apesar de todos os esforços levados a cabo no sentido de aumentar a fidelidade e validade das respostas, a utilização deste tipo de medidas implica que se considerem aspectos como a desejabilidade social, a falsificação ou o estilo de resposta na análise das respostas. Outra limitação é a extensão do protocolo exigindo dos alunos alguma disponibilidade para o seu preenchimento. Um outro aspecto a ser tido em conta no que respeita à amostra relaciona-se com o facto de esta ter sido seleccionada



unicamente na Universidade da Beira Interior, impondo, por isso, cautela na generalização dos resultados obtidos para a população estudantil no contexto nacional.

Na presente investigação, estamos perante um estudo não experimental, pelo que não será possível delinear inferências causais inequívocas acerca do impacto da vinculação na sintomatologia psicopatológica na transição para o ensino superior (Monteiro, 2008).

Da investigação realizada decorrem igualmente algumas implicações práticas que consideramos merecedoras de destaque, especificamente parece importante alertar para a necessidade das instituições de ensino superior, em particular a Universidade da Beira Interior, atentarem às dificuldades psicológicas dos jovens estudantes do 1.º ano e de intervirem com vista à promoção e optimização do desenvolvimento pessoal e da saúde psicológica destes indivíduos, para que a transição para o ensino superior se assuma mais como um momento de oportunidade de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional do que como um momento de contrariedade e dificuldade. Embora a universidade contemple apoio psicológico, seria interessante a criação de novos gabinetes de apoio aos alunos com um papel mais vasto de intervenção, tais como a prestação de serviços remediativos e preventivos, a promoção de mais medidas na saúde mental da comunidade estudantil, à semelhança dos módulos de formação que têm vindo a ser realizados com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social e de educação.

Apesar destas limitações, os dados encontrados parecem ser indicadores suficientes para um novo investimento empírico no objectivo do presente estudo, corrigindo o mais possível as limitações identificadas.

Sendo assim, para finalizar, gostaríamos de delinear algumas direcções principais para futuros esforços de investigação. No futuro seria importante aumentar amostra dos alunos e necessidade de replicação deste trabalho em amostras de estudantes do ensino superior mais heterogéneas, com vista à confirmação ou infirmação dos resultados por nós obtidos.

Uma outra questão importante a ser examinada em trabalhos futuros refere-se à exploração das dimensões de ansiedade e evitamento na mãe, pai, OPS, cruzando estes dados com os diferentes estilos vinculativos. Seria igualmente interessante estudar algumas variáveis sócio – demográficas, tal como a influência da escolha da opção de entrada no curso no Ensino Superior, estudar a influência das variáveis do cursos e instituições, bem como o desenvolvimento de estudos longitudinais que se iniciem na fase final do secundário e terminem com a recolha de dados já no Ensino Superior, analisando as expectativas e o percurso dos alunos.



Apesar da maioria das conclusões do estudo divergir em grande parte da bibliografia relacionada com o tema, todas as conclusões tornam-se importantes para atingir um dos principais objectivos estabelecidos no início do estudo, um melhor conhecimento da população estudantil da UBI.

A título de fecho que esta última pagina não signifique uma paragem nesta investigação, mas signifique o início de outros trabalhos na área.



Referencias Bibliográficas

- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., Soares, A. P., Salgueiro, A. P. & Vasconcelos, R.(2004). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Novo Estudo de Validação. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs), X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga: Psiquilíbrio Edições, 449-453.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., Soares, A. P., Salgueiro, A. P. & Vasconcelos, R.(2004). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Novo Estudo de Validação. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs), X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga: Psiquilíbrio Edições, 449-453.
- Almeida, L. S. (2001). Acesso, integração e sucesso académico: Uma análise reportada aos estudantes do 1.º ano. In R. B. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.), 380 III Simpósio – Pedagogia na Universidade (pp. 223-240). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção de e Validação de uma Versão Reduzida (QVAr). Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIII, 181-207.
- Almeida, L. Soares, A.P, Ferreira. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. Avaliação Psicológica, 2002,2, pp. 81-93
- Almeida, L., Guisande A., Soares, A.P, Saavedra, L (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio -cultural e percurso académico dos alunos. Psicologia. Reflexão. Crítica. Vol.19 no.3 Porto Alegre.
- Almeida, M. J. V., Dias, G.F. & Fontaine, A. M.(1996). Separação psicológica das figuras parentais em jovens universitários: Adaptação do Psychological Separation Inventory de Hoffman. Psiquiatria Clínica,17, 5-17.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paul, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à Escola de Enfermagem. Revista Portuguesa de Psicossomática, 5, 56-64.



- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-527.
- Azevedo. A.S., & Faria. L., (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, Vol.XX (2), Edições Colibri, Lisboa, pp. 69-93.
- Azevedo. A & Faria. L (2004). Vivências dos alunos em transição para o ensino superior. Estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica. Faculdade e Ciências de educação da Universidade do Porto.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. L. (2001). Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- Bartholomew, K. (1990). Adult avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Benavente. R. (2007). Vínculos do bebe decidem sucesso no amor. *Revista psicologia actual*. N º 14. P p 57-60
- Bowlby, J. (1990), *Apego e perda*, Vol. I, São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Cardoso. (2007). *Psicopatologia Geral*. Universidade de Ciências da Educação e Psicologia de Lisboa. Pp 1-18.
- Carla Paiva & Bárbara Figueiredo (2003). Abuso no contexto do relacionamento íntimo com o companheiro: definição, prevalência, causas e efeitos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (2), pp. 165-184.
- Cavalcantes. L., Magalhães. C & Pontes (2007). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces *Revista Mal-estar e Subjectividade – Fortaleza – Vol. VI – Nº 2 – p. 329-352*.
- Cavalcantes. L.L, Magalhães. C.M & Pontes. F. A. (2007). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento *Aletheia*, n.25, p.20-34.



- Cheniaux. E (2005) Psicopatologia descritiva: existe uma linguagem comum? Descriptive psychopathology: is there a common language? Revista Brasileira Psiquiatria.;27 (2):157-62.
- Correia. T., Gonçalves. M.(2001). Insucesso Académico no IST. Plano de Actividades do Conselho Pedagógico. Retirado de <http://wwwcp.ist.utl.pt/2001-2002>, em 5 de Novembro de 2010
- Costa. E.S., & Leal. I (2006). Estratégias de coping e adaptação à vida académica em estudantes universitários da cidade de Viseu. Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde Organizado por Isabel Leal, José Pais Ribeiro, e Saul Neves de Jesus 2006, Faro: Universidade do Algarve. Pp, 739-745.
- Costa. A.F & Lopes. J.T. (2008). Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas. Centro de investigação de estudos de sociologia. Instituto de sociologia. Pp 1-48
- Cruz., M. (2009). Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: o papel do suporte social. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Curado, A.P., Machado, J.(2005). Percursos escolares dos estudantes da universidade de Lisboa relatório preliminar n.º 1 Factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa. Reitoria da Universidade de Lisboa
- Danielle da Cunha Motta.D.C., Falcone.E.M.O,Clark,.C & Manhães.(2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532.
- Derogatis, L. R. (1994). BSI: Brief Symptom Inventory. Administration, Scoring and
- 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.
- Diniz. A., & Almeida. L., (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 29-38
- Eds.), The place of attachment in human behavior (pp. 171-184). New York: Basic Books.
- Erikson, E. H. (1982). The life cycle completed: A review. New York: Norton



- Faria, L& Santos, N. (2007). Auto-conceito académico social e global em estudantes universitários. Universidade do Porto.
- Fernandes & Feixas,(2007).Dilemas implicativos, psicopatologia, e construção da self: mudança durante o primeiro ano da universidade.International journal of clinic and health psychoe vol5, nº2, Pp285-304.
- Fernandes, E & Feixas. G (2007). Dilemas implicativos, psicopatologico e construção do self: Mudança durante o primeiro ano na universidade. Psychologica, nº 239-256
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. y Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. International Journal of Clinical and Health Psychology, 5, 285-304.
- Fernandes. E & Almeida, L. (2005) Expectativas e Vivencias académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. Psychologica nº 40, pp 267-278.
- Fernandes, E. M, Almeida & Mourão .J (2007). Inclusive University Education Viewed by the Non Disabled Students. THE INTERNATIONAL JOURNAL OF DIVERSITY IN ORGANISATIONS, COMMUNITIES AND NATIONS.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso, PsicoUSF, 6, 1-10
- Ferreira, E. Vargas, I. & Rocha S.(1998). Um estudo bibliográfico sobre o apego mãe e filho: bases para a assistência de enfermagem pediátrica e neonatal. Revista Latino-americana de enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 4, p. 111-116.
- Gonçalves, D. Pereira, F. Ohy, J. Leite, L. Kikuchi R. & Emilio.(2006). O vínculo mãe-bebe na actualidade. Boletim de Iniciação Científica em Psicologia. 7(1): Pp112-122
- Gondim. M (2007). Os sentidos dos vínculos nas crises psíquicas. Dissertação em psicologia clínica e da saúde. Universidade de Brasília. Pp, 1-219.
- Guedes, S.M. (2005). Expectativas conjugais de jovens e das suas figuras de vinculação. Portal dos psicólogos. Retirado de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0380.pdf>: em 5 Novembro de 2010.



- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Igue. E.A., Bariani. I. C., & Milanesi .P. V. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Análise Psicológica* (2006), 1 (XXIV): 29-38.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125.
- Lemos, G., & Almeida, L. S. (2006). Bateria de Provas de Raciocínio: Estudos diferenciais segundo o ano escolar, género e opção curricular. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias, & A. A. Calado (Orgs.), *Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional* (Vol. III, pp. 56-72). Évora: Universidade de Évora.
- Lourenço & Valqueresma (2006). Adaptação à universidade: influencias curriculares e da vinculação no processo de ajustamento ao ensino superior. *Actas do fórum jovem cientista*, nº 1, Pp38-48
- Machado, C. & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs). *Ensino Superior. (In) Sucesso Académico*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, 133-145.
- Machado, C., & Almeida, L. (2000). Vivências Académicas. In J. Tavares (Org.). *Ensino Superior: (in) sucesso Académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Maia. A.C. & Armanda Seabra., Armanda (2007). Experiências adversas, comportamentos de risco, queixas de saúde e preocupações modernas de saúde em universitários: uma comparação entre diferentes licenciaturas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2007, 8 (2), 167-180
- Maia, A. & Fernandes E. (2004). A consulta psicológica em contexto universitário: ponto de encontro entre a docência e a prática clínica. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 37-44
- Maroco, João (2007) *Análise estatística com utilização do SPSS*, Edições Sílabo, 3ª edição, Lisboa.



- Montero, I., & León, O. G. (2005).** Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Mascarenhas. Almeida, (2005).** Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. 18(1), Pp. 77-91.
- Montardo. A.H & Valentina, D.D. (1998).** Psicoterapia infantil: ilustrando a importância do vínculo materno para o desenvolvimento da criança. *Psicologia, reflexão e crítica* ano/vol, 11 numero 003. *Revista da Universidade federal do rio grande do sul*. Puerto alegre Brasil.Pp,19.
- Monteiro, S & Pereira, A.(2007).** Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, saúde & doença*.Vol: 8 (1), Pp: 83-93
- Monteiro, S.(2008).** Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro.
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2007).** Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8, 1, 83-93
- Moreira. A. (2007).** O ensino Superior. O portal dos psicólogos. Retirado de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0362.pdf> em 8 de Novembro.
- Pacheco. A., Raquel A. Costa. R.A., & Bárbara Figueiredo. (2002).** Estilo de Vinculação, Qualidade da Relação com Figuras Significativas e da Aliança Terapêutica e Sintomatologia Psicopatologia: Estudo exploratório com Mães Adolescentes.*Revista internacional de psicologia clínica y de la salud*. Vol. 3, Nº 1, Pp. 35-59
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (2005).** How college affects students: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paterson, J., Pryor, J., & Field, J. (1995).** Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 365-376.



- Patiño. J.F., Francischini, R., Ferreira. E.O. (?). Crianças em situação de Abrigo – Casas Lares: os vínculos e a composição do espaço. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (1), Pp 83-93.
- Pinheiro, M. R. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Dissertação de mestrado da Universidade de Coimbra.
- Pontes, F.A. Silva., S.C, Gorotti, M & Magalhães, C.M (2007). Teoria do apego: elementos para uma concepção sistémica da vinculação humana. *Aletheia*, n.26, P p.67-79.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., Campbell, L., & Grich, J. (2001). Adult attachment an the transition to parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 421-435.
- Rocha & Correia (2005). A Ansiedade no ensino secundário e no ensino superior. O portal dos psicólogos. Retirado de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0110.pdf>, em 8 de Novembro.
- Rodrigues. S.E., Fernandes. E., Mourão. J., Almeida. L. Soares. A.P & Veloso. A. (2007). Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Rosário, L (2001). A Intervenção psicológico em orientação de carreira como medida preventiva de comportamento adaptativo: Dados de um estudo com estudantes Universitários. *Orientación y sociedade*. Vol 3, Pp137-140. Faculdade de Humanidades e ciências de educaci3n.
- Sá. A, A. (2001). Delinquência infanto-juvenil como uma das formas de soluç3o da privaç3o emocional. I Congresso de Psicologia Clínica, Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pp 13-22.
- Sabim V (2006.) O processo de construç3o de vínculos afectivos em crianç3as abrigadas: um aspecto da educaç3o não formal. Dissertaç3o em educaç3o. Ponta Grossa.Pp3-170.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, XIX (2), 205-217.



- Saavedra. L. Almeida.A. Gonçalves. A & Soares. A (2004).** Pontos de Partida, pontos de chegada: Impacto de variáveis sócio – demográficas no ingresso ao ensino superior. *Sociedade e Cultura* 6, cadernos do Noroeste, série sociológica, Vol 22 (1-2), Pp63-84.
- Seco, G. M., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005).** Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, M. G. & Costa, M.E. (2005).** Vinculação aos pais e ansiedade em jovens adultos. *Psicologia*, XVIII ,2, 9-32. Lisboa. Edições Colibri. Pag 51
- Siqueira. L.A & Andriatte. A.M. (2001).** Um estudo observacioanl sobre o vinculo afectivo de bebês abrigados em instituições. *Boletim de Iniciação Científica em Psicologia*, 2(1), Pp 8-25.
- Smaniotto. S.R & Mercuri. (2007).** Cursos superiores de tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes. *Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 33, n.2.
- Soares. A. P, Guisande. M.A & Almeida. I (2007).** Autonomia y ajuste académico: um estudo com estudantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, Nº 3, pp. 753-765
- Soares. P.A., Almeida. L., Diniz. A. & Guisande. M. (2006).** Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 15-27.
- Soares, A, P. Guisande.M., Diniz.A & Almeida. L (2006).** Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitário. *Psicothema*. Vol. 18, nº 2, pp. 249-255
- Sousa. C (2008).** A vinculação aos pais, par romântico e amigos e o desenvolvimento vocacional. Dissertação. Faculdade e Ciências de educação da Universidade do Porto.
- Suehiro. (2004).** Estudante universitário: características e experiências de formação. *Psico-USF*, v. 9, n. 1, p. 105-106.



- Teixeira. M. A. P., Dias. A. C. C., Wottrich. .A..M.Oliveira. A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. Adaptação à universidade. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) _ Volume 12 Número 1. Pp 185-202
- Tinto, V. (2000). Learning better together: The impact of learning communities on student success in higher education. Journal of Institutional Research, 9(1), 48-53.
- Vasconcelos, Almeida & Monteiro (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. VI International conference on Engineering and Computer Education. Buenos Aires; argentina. Pp 457-461.
- Vasconcelos. R.,Almeida. L., Monteiro. S.(2005). Método de Estudo em Alunos do 1º ano da universidade: Métodos de estudo na Universidade. Psicologia escolar e educacional, 2005, vol 9. Nº 2,Pp 195-202.
- Vaz Serra, A. (2002). O stress na vida de todos os dias (2.ª ed.). Coimbra: Edição do Autor.
- Volic C (2006). A preservação dos vínculos familiares: um estudo dos abrigos. Dissertação de serviço social. São Paulo. Pp 1-94
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde Procedures Manual. Minneapolis: National Computers Systems.
- Zaluar, a (2008). Agressão Física e Género: O público e o privado. VI congresso Portugues de psicologia: mundos sociais, saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Educação e Psicologia

ANEXOS

Anexo I: tabela descritiva das licenciaturas dos alunos no 1º ano da UBI.

		curso			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Psicologia	11	7,7	7,7	7,7
	Economia	6	4,2	4,2	11,9
	Gestão	8	5,6	5,6	17,5
	Sociologia	9	6,3	6,3	23,8
	Medicina	7	4,9	4,9	28,7
	Engenharia electrotecnica	7	4,9	4,9	33,6
	Ciências da comunicação	7	4,9	4,9	38,5
	CPRI	3	2,1	2,1	40,6
	TSI	6	4,2	4,2	44,8
	Design Multimédia	5	3,5	3,5	48,3
	Optometria	7	4,9	4,9	53,1
	Engenharia Civil	5	3,5	3,5	56,6
	Biotecnologia	5	3,5	3,5	60,1
	Filosofia	1	,7	,7	60,8
	Engenharia informática	7	4,9	4,9	65,7
	Marketing	5	3,5	3,5	69,2
	ciências Desporto	13	9,1	9,1	78,3
	Engenharia aeronautica	11	7,7	7,7	86,0
	cinema	2	1,4	1,4	87,4
	Química Industrial	3	2,1	2,1	89,5
	ciências Biomédicas	5	3,5	3,5	93,0
	ciencias farmacêuticas	3	2,1	2,1	95,1
	Design Moda	7	4,9	4,9	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

Anexo II: consentimento informado

Universidade da Beira Interior

Caro aluno

Este estudo realiza-se no âmbito de Mestrado em Psicologia da Universidade da Beira interior, em que se pretende conhecer a transição académica para o ensino superior

A realização deste trabalho pretende caracterizar os alunos no 1º ano e as suas necessidades e dificuldades decorrentes neste processo tentando colmata-las.

Necessitamos da sua ajuda, sem a qual a pesquisa ficará inviabilizada. Ficar-lhe-íamos muito gratos se pudesse dispor de alguns minutos na resposta a estes questionários, não havendo respostas certas ou erradas. A participação no estudo é voluntária e a confidencialidade das respostas é assegurada.

Muito obrigado pela sua colaboração!