

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUISTA FILHO”
Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Ana Carolina Cavallini

ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE DE HOMENS E MULHERES
INGRESSANTES: BEM ESTAR E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

BAURU
2012

Ana Carolina Cavallini

ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE DE HOMENS E MULHERES INGRESSANTES:
BEM ESTAR E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem sob orientação do Profº Drº Sandro Caramaschi.

Bauru
2012

Cavallini, Ana Carolina.

Adaptação à Universidade de homens e mulheres
ingressantes: bem estar e relações interpessoais / Ana
Carolina Cavallini, 2012

176 f.

Orientador: Sandro Caramaschi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Psicologia, Bauru, 2012

1. Adaptação à universidade. 2. Psicologia
Evolucionista. 3. Universitários. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Psicologia. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO ATA DA DEFESA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE BAURÚ
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURÚ

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA CAROLINA CAVALLINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURÚ.

Aos 05 dias do mês de março do ano de 2012, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. SANDRO CARAMASCHI do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Baurú, Prof. Dr. RINALDO CORRER do(a) Setor de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração, Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Baurú, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA CAROLINA CAVALLINI, intitulada "Adaptação à Universidade de Homens e Mulheres Ingressantes: Bem Estar e Relações Interpessoais". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. SANDRO CARAMASCHI


Prof. Dr. RINALDO CORRER


Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar a minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Não utilizarei critério de ordem para os agradecimentos, afinal toda contribuição faz parte do resultado final.

Agradeço ao Professor Doutor Sandro Caramaschi, pela orientação incansável, pela sua dedicação, apoio, pelas oportunidades de crescimento e principalmente pela paciência.

Agradeço a Professora Doutora Ana Claudia Bortolozzi Maia por ter aceitado participar como banca, pelas orientações, sugestões e pelas palavras de incentivo.

Ao Professor Doutor Rinaldo Correr pelo aceite a participar da banca, pela serenidade, pelas sugestões, pelas colaborações e pelas partilhas sobre sua prática.

Aos colegas e discentes da Universidade Estadual Paulista UNESP pela disponibilidade, colaboração e por compartilharem suas inseguranças, fazendo com que eu reconhecesse que a jornada seria longa, necessária e importante, para todos.

Aos estudiosos da área da Psicologia Evolucionista e dos processos de Adaptação à Universidade, os quais sempre foram solícitos e apoiadores, quando precisei.

À Instituição Olhos da Alma, local onde trabalho atualmente, pela compreensão.

Às minhas amigas Jú Carone, Jú Lopes, Helena V. Velden, César Tente e Ivan Cleef pelo carinho e apoio incondicional nos momentos de maior ansiedade.

E aos meus pais, pelo amor e incentivo.

Devemos, no entanto,
reconhecer, como me parece, que o
homem com todas as suas nobres
qualidades... ainda sofre em sua
prisão corpórea a indelével marca de
sua humilde origem.
(Charles Darwin)

CAVALLINI, A. C. **Adaptação à Universidade de Estudantes Ingressantes**. 2012. 175 p. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

Resumo

O ingresso no ensino superior representa uma transição na vida do indivíduo que opta por graduar-se em uma universidade. O modo como os estudantes lidam com as ocorrências desse novo contexto podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e psicossocial e, dessa forma, influenciar as demais áreas que demandam relacionamento interpessoal. O objetivo desta pesquisa foi identificar e relacionar as dimensões que podem compor o processo de adaptação do estudante à universidade, por meio de comparações entre os gêneros, correlações e o nível empático dos estudantes. Como fundamentação teórica utilizou-se a Psicologia Evolucionista, a qual traz a proposta de entender a mente e o comportamento humanos como resultado de um processo de adaptação. Participaram da pesquisa 100 alunos ingressantes do sexo feminino e masculino de diversos cursos. Utilizou-se um questionário contendo questões fechadas de múltipla escolha e do tipo Likert (escala de 1 a 5) bem como o Inventário de Empatia (IE). O estudo evidenciou diferenças significativas entre os sexos em alguns aspectos relativos às Expectativas Pré Universidade, Relações Interpessoais, Satisfação com o Curso, Atividades Extracurriculares e Percepção de Rede de Apoio. Em todas as análises as mulheres obtiveram valores maiores, exceto nas Atividades Extracurriculares. Com respeito às correlações, os resultados significativos tanto para homens como para mulheres englobaram a escolha pela carreira e a certeza pela escolha após a entrada na universidade, a certeza da escolha do curso e as Expectativas Pré Universidade, as Expectativas Pré Universidade e a Satisfação com a Universidade, a distância da cidade de origem e a frequência de viagens de retorno, o Bem Estar e a Satisfação com a Universidade, a Percepção de Rede de Apoio e as Relações Interpessoais. Foram identificadas algumas correlações significativas com diferenças entre os gêneros. Os resultados apontaram para uma interação entre os eixos da investigação, de modo que para as mulheres ficou bastante evidente a importância das relações interpessoais no processo de adaptação à Universidade.

Palavra chave: Adaptação à universidade, psicologia evolucionista, universitários.

Abstract

The entrance of a student in the college represents the transition in its life, by choosing the graduation in a university. The way how students deal with the circumstances of this new context can facilitate or make difficult its personal, cognitive and psychosocial development, and this way, to influence other areas that demand interpersonal relations. The objective of this research was identify and relate the dimensions that may arrange the student adaptation process into the university, through comparisons between the genders, co-relations and the empathic level of the students. Based on the Evolutionary Psychology which brings the proposal of understanding the human mind and behavior as result of an adaptation process. One hundred students of feminine and masculine sex from different courses had participate of the research. A questionnaire contends questions with multiple choices of Likert's type (scale from 1 to 5) was used, as well as the Empathy Inventory (EI). The study has evidenced significant differences between feminine and masculine sex in some aspects relatives to the Expectations Before University, Interpersonal Relations, Satisfaction with the Course, Extracurricular Activities and Perception of Care Network. In all the analyses women had higher numbers than men, except on the Extracurricular Activities. Related to the co-relations, the significant results as much for men as women were the decision for the career and the certain of this choice after the entrance at university, the certain of the course's choice and the Expectations Before University, the Expectations Before University and the Satisfaction with the University, the distance from the origin city and the frequency of the return trips, the Welfare and the Satisfaction with the University, the Perception of the Care Network and the Interpersonal Relations. It was identify some significant co-relations with differences between the genders. The results pointed to an interaction between the axis of the investigation, it was pretty clear the importance of the interpersonal relations on the process of adaptation to the university to women.

Keywords: Evolutionary Psychology, adaptation to the university, college students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Total de participação em atividades extracurriculares dos estudantes do sexo masculino e feminino. As barras representam a frequência de respostas apresentadas, sendo que cada participante podia assinalar mais de uma atividade. 75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição do número de alunos participantes da pesquisa pertencentes a cada sexo e curso de graduação.	66
Tabela 2: Número de alunos participantes da pesquisa que trabalham.	66
Tabela 3. Opção de frequência de retorno a cidade de origem pelos participantes do sexo masculino e feminino.	67
Tabela 4 - Média, Desvio Padrão e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação às respostas ao eixo 1.	68
Tabela 5: Média, Desvio Padrão e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação às respostas ao eixo 2.	69
Tabela 6: Média, Desvio Padrão e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação às respostas ao eixo 3.	71
Tabela 7: Média, Desvio Padrão e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação as respostas ao eixo 4 (Satisfação com a instituição).	73
Tabela 8: Média, Desvio Padrão e comparações através do Teste de Mann-Whitney entre homens e mulheres com relação as respostas ao eixo 5.	73
Tabela 9: Média, Desvio Padrão e comparações através do Teste de Mann-Whitney entre homens e mulheres com relação as respostas ao eixo 7.	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	O Adulto Jovem	17
1.2	A Entrada na Universidade	23
1.2.1	O Jovem e o Ambiente Universitário	24
1.3	Psicologia Evolucionista	26
1.4	Adaptação à Universidade	34
1.4.1	Instrumentos	37
1.4.2	Eixos de adaptação à Universidade	42
1.4.2.1	Expectativas Pré-Universidade	42
1.4.2.2	Relações Interpessoais	44
1.4.2.3	Bem Estar	48
1.4.2.4	Satisfação com a Instituição	52
1.4.2.5	Satisfação com o Curso	53
1.4.2.6	Atividades Extracurriculares	55
1.4.2.7	Percepção de Redes de Apoio	57
1.4.3	Empatia	59
1.5	Justificativa	59
2	OBJETIVOS	60
2.1	Geral	60
2.2	Específicos	60
3	MÉTODO	61
3.1	Participantes	61
3.2	Material	61
3.2.1	Questionário	62
3.2.2	Inventário de Empatia	64
3.3	Procedimento	64
3.4	Análise dos Dados	65
4	RESULTADOS	66
4.1	Diferenças entre gêneros	66
4.1.1	Identificação Geral	66
4.1.2	Eixo 1 - Expectativas pré-Universidade	67
4.1.3	Eixo 2 - Relações Interpessoais	68
4.1.4	Eixo 3 - Bem Estar	71
4.1.5	Eixo 4 - Satisfação com a Instituição	72
4.1.6	Eixo 5 - Satisfação com o Curso	73
4.1.7	Eixo 6 - Atividades Extracurriculares	74
4.1.8	Eixo 7 - Percepção de Redes de Apoio	76
4.1.9	Inventário de Empatia	78
4.2	Correlações entre os Eixos	78
4.2.1	Decisão Carreira / Decisão atual	80
4.2.2	Decisão Carreira / Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade	80
4.2.3	Decisão Atual / Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade	80
4.2.4	Distância da Cidade de Origem / Colegas	81

4.2.5	Distância da Cidade de Origem /Amigos	81
4.2.6	Distância (Km) / Frequência de Viagens	82
4.2.7	Eixo 1 – Expectativas Pré Universidade / Satisfação com a Universidade	82
4.2.8	Eixo 3 – Bem Estar / Eixo 2 - Relações Interpessoais	82
4.2.9	Eixo 3 – Bem Estar / Amizade e Coleguismo	82
4.2.10	Eixo 3 – Bem Estar / Eixo 7 – Percepção de Rede de Apoio	83
4.2.11	Eixo 3 – Bem Estar / Satisfação com a Universidade	83
4.2.12	Eixo 7 – Percepção de Rede de Apoio / Eixo 2 – Relações Interpessoais	83
4.2.13	Eixo 3 – Bem Estar / Inventário de Empatia	84
4.2.14	Eixo 7 – Percepção de Rede de Apoio / Inventário de Empatia	84
4.2.15	Eixo 6 – Atividade Extracurricular / Satisfação com a Universidade	84
4.2.16	Eixo 6 – Atividade Extracurricular / Eixo 2 – Relações Interpessoais	84
4.2.17	Eixo 7 – Percepção de Rede de Apoio / Eixo 6 – Atividade Extracurricular	85
5	DISCUSSÃO	86
5.1	Diferenças entre Gêneros	87
5.1.1	Questionário - Identificação Geral - Parte I	87
5.1.2	Questionário - Parte II	87
5.1.2.8	Inventário de Empatia (IE)	104
5.2	Correlação entre os Eixos	107
6	CONCLUSÕES	133
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
8	REFERENCIAS	141
	APENDICES	154
	Apêndice A - Questionário	155
	Apêndice B – Termos de Consentimento para Participação em Pesquisa	159
	Apêndice C – Tabelas Brutas	160
	ANEXOS	174
	Anexo A – Inventário de Empatia (IE)	175

APRESENTAÇÃO

A inspiração para este estudo sobre a adaptação a universidade veio de minha experiência pessoal.

Sempre morei em minha cidade de origem, Jaboticabal, e, quando passei no vestibular, na Unesp, em Bauru, foi grande a alegria.

Mudar de cidade, novas amizades, novos conhecimentos, novo período de aula, a distância de casa, da família, dos amigos, dúvidas, medos e também muita expectativa acompanhavam-me neste momento.

Passadas as primeiras semanas, o que me chamava à atenção era a rotina diferenciada, a dificuldade pra fazer amizades, a não compreensão do funcionamento da instituição, o retorno à casa dos pais semanalmente, saudades, despreparo diante de situações inesperadas, entre outros fatores, faziam-me refletir se escolhera o curso certo, se a dificuldade estava em residir em outra cidade, se gostaria de seguir a carreira de psicóloga ou se era somente uma fase.

Mudei de moradia pra diminuir o gasto financeiro, comecei a me aproximar mais dos colegas de classe, e mais ainda daqueles com quem me identificava, procurei conhecer as dependências da universidade, perguntar e explorar mais o curso e a instituição, perguntando e pesquisando.

Aos poucos notei que não queria mais abandonar o curso, a universidade, tampouco Bauru. Inclusive, quando voltava à casa dos meus pais em Jaboticabal, ficava ansiosa pela chegada da segunda-feira, quando retornava a Bauru. Quando me formei, ir embora foi difícil.

Adaptei-me a universidade, mas após um período. Um período cheio de dúvidas e falta de informação, um período em que me senti frágil e o apoio dos meus pais e amigos foi fundamental.

Com os estudos para o mestrado sobre as questões do ingresso no ensino superior, posso compreender que existem diversos fatores agindo concomitantemente durante este momento da vida do estudante. Espero que aqueles que estejam encontrando dificuldades de quaisquer naturezas possam encontrar e contar com pessoas e meios para buscar o melhor caminho ou ainda, terem a oportunidade e a coragem de mudar de caminho, para assim trilharem a carreira que escolheram e se adaptarem às transições por que passa o ser humano.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, de acordo com o último censo do IBGE a população jovem corresponde a 30,33% do total. A passagem para a vida adulta caracteriza-se como uma etapa de crescimento e desenvolvimento do ser humano, marcada por grandes transformações físicas, psíquicas e sociais. Este conjunto de transformações físicas, emocionais e sociais, interfere nas relações do jovem com o grupo familiar, de amigos e companheiros e também na forma como se percebe como indivíduo.

A juventude é uma fase do desenvolvimento que atinge seu ponto máximo de saúde e habilidades com alto padrão de funcionamento. É uma fase de escolhas de naturezas e dimensões diversas, cada qual com suas consequências e características. É nessa fase também que o jovem irá vivenciar e estabelecer novas relações interpessoais, por meio da interação dentro de grupos de convívio (BRÊTAS; MORENO; EUGENIO; SALA; VIEIRA; BRUNO, 2008) usuais e novos; tomará decisões pontuais sobre relacionamentos íntimos, formação familiar, e escolhas acerca do trabalho e profissão (PAPALIA; OLDS, 2000), atentar-se para suas necessidades e possibilidades para então encarar decisões como: que trabalho irá ou poderá desempenhar, se terá que optar por tentar ingressar no mercado sem uma formação superior, pois necessita auxiliar com as finanças da casa, se procurará de alguma forma conhecer mais a profissão e só então buscar a graduação e, para aqueles cujas possibilidades permitem planejar o ingresso no ensino superior, as escolhas abrangerão o curso pelo qual irá concorrer uma vaga na universidade, a instituição, a localidade, considerando inúmeros outros fatores.

O ingresso no ensino superior representa uma transição na vida do indivíduo que opta por graduar-se em uma universidade. As experiências durante a graduação são muito importantes para a permanência no ensino superior, para o sucesso acadêmico dos estudantes e para seu desenvolvimento como indivíduo, principalmente durante o primeiro ano. O modo como os alunos lidam com as situações sociais nesse novo contexto podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento psicossocial e, dessa forma, influenciar as demais áreas que demandam relacionamento interpessoal, incluindo oportunidades oferecidas pela universidade e a própria formação no curso de graduação (TEIXEIRA; DIAS; WOTTRICH, 2008).

A Universidade emerge, assim, como um contexto para o desenvolvimento pessoal dos jovens, podendo juntamente às características do estudante, promover a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno, constituindo

um suporte do desenvolvimento presente e de projeção futura, facilitando também a transição do Ensino Superior para o mundo social e profissional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

A Psicologia Evolucionista é uma perspectiva que fornece modelos e métodos para examinar os processos mentais e comportamentos humanos usando a lógica dos mecanismos evolutivos, dentre eles a seleção natural e a adaptação do ser humano a novas situações (SOUZA, 2007). A Psicologia Evolucionista parte da ideia de que a espécie humana possui mecanismos psicológicos originados dos problemas enfrentados por nossos ancestrais no chamado Ambiente de Adaptação Evolucionário (AAE), no qual houve evolução como espécie há milhares de anos (REIS, 2008).

A Teoria Evolucionista salienta a existência de adaptações psicossociais específicas para cada tipo de relacionamento. Assim, existem mecanismos psicossociológicos distintos para lidar com as diferentes demandas da maternidade, paternidade, relacionamento entre parceiros e irmãos e outros tipos de relacionamentos (ALEXANDRE, 2008).

O fundamento básico da teoria da evolução é a competição, e o ato de cooperar implica custos para o executor e benefícios gerados para quem recebe a ajuda. Desta forma parece que a cooperação é aparentemente oposta à seleção natural, mas de forma mais abrangente, o que a Psicologia Evolucionista propõe é que a cooperação tenha tido um papel importante para os indivíduos no Ambiente de Adaptação Evolutiva (OLIVA; OTTA; RIBEIRO; BUSSAB; LOPES; YAMAMOTO; MOURA, 2006).

A falta de conhecimento e informação sobre o que é a universidade e o que esperar dela, tanto em termos acadêmicos quanto pessoais, é um fator influente quanto às dificuldades de adaptação. Contudo, nem sempre as dificuldades ou as frustrações percebidas refletem-se numa não-adaptação ao curso. Alguns estudantes conseguem enfrentar as dificuldades e interpretá-las como se fossem desafios a serem superados, enquanto outros as veem como barreiras intransponíveis (TEIXEIRA; DIAS; WOTTRICH, 2008). Esta última situação pode configurar uma propensão ao abandono do curso.

Atualmente, no Brasil, existem instrumentos relacionados ao tema da adaptação à universidade e para sua avaliação: a Escala de Integração ao Ensino Superior (POLYDORO; PRIMI; SERPA; ZARONI; POMBAL, 2001), a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (VENDRAMINI; SANTOS; POLYDORO; SBARDELINI; SERPA; NATÁRIO, 2004), a versão reduzida adaptada ao contexto

brasileiro do Questionário de Vivências Acadêmicas (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; TEIXEIRA; CASTRO; PICOLLO, 2007) entre outros. Estes instrumentos avaliam diferentes dimensões acerca da questão da adaptação à universidade.

Entretanto como o presente estudo pretende obter informações sobre dimensões específicas referentes à adaptação à universidade e os diversos eixos que compõe esse processo, optou-se pela elaboração de um questionário o qual investigasse os dados relacionados a estas dimensões ou como foram nomeadas nesse estudo: eixos. São eles: Expectativas Pré Universidade, Relações Interpessoais, Bem Estar, Satisfação com a Instituição, Satisfação com o Curso, Atividades Extracurriculares e Percepção de Redes de Apoio. Eixos estes presentes também nos instrumentos anteriormente citados. A opção de escolha por estes eixos para o estudo está pautada na investigação da questão da interação entre as relações interpessoais e a adaptação à Universidade. Diferente dos instrumentos já existentes, os quais abrangem um número maior de dimensões ou fatores para a investigação.

A Universidade Estadual Paulista – UNESP - Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru, foi escolhida como local para realização do estudo, uma vez que se trata de uma universidade com 19 cursos distribuídos em diferentes áreas, mais especificadamente, 6 na área da Arquitetura, Artes e Comunicação; 4 na área de Engenharias e 9 na área de Ciências. Cursos estes distribuídos em período matutino, vespertino, integral e noturno.

Além disso, Bauru está localizada no centro-oeste paulista o que possibilita que estudantes de diversas regiões do estado de São Paulo, estados vizinhos e outros optem por cursar uma universidade com esta localização. Estes estudantes recém ingressos irão confrontar diversas tarefas de adaptação, sendo eles vindos de outras localidades ou não, matriculados em suas primeiras escolhas de cursos ou não, com expectativas diversas etc.

Estudos avaliam que o primeiro ano do ensino superior é um período crítico, no qual é possível que ocorra o desencadear de crises e desafios desenvolvimentais. Assim os padrões desenvolvimentais estabelecidos serão aqueles que o jovem virá a fazer uso ao longo de sua estadia na universidade (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2001). Com base nessas premissas é que o presente estudo irá colher os dados da pesquisa de universitários calouros.

Considerando que o desenvolvimento é um processo contínuo, o ajustamento ao ensino superior também deve ser analisado junto às interações constantes entre sujeito e contextos, ou seja, os processos individuais, interpessoais e institucionais são partes integrantes do ajustamento à universidade e ainda alvo de estudos devido à tamanha amplitude do processo (PASCARELLA; TEREZINI, 1991; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2001).

Diante desse cenário a população universitária também faz parte de uma população de risco quando se considera que para adaptar-se o estudante pode vir a buscar meios não adequados ou ainda desistir do curso. Para isso levantamentos acerca das características da população universitária assim como acerca das dimensões envolvidas na questão da adaptação são uma ferramenta na busca de serviços e estratégias de prevenção e apoio para o melhor ajustamento ou para lidar com este.

1.1 O Adulto Jovem

Vários estudiosos dizem que a adolescência é a fase que vem depois da infância e antes da juventude. Com início aos doze anos e término aos dezoito anos. Entretanto, não há um critério claro e definido sobre esta fase que abrange desde a puberdade até a vida adulta. A adolescência é derivada da estrutura socioeconômica e cultural e não uma fase natural do desenvolvimento do ser humano. Quando uma determinada sociedade estabelece que seus membros devam passar por uma longa preparação para entrar na vida adulta haverá então o adolescente e as características psicológicas que definirão esta fase - artificialmente criada. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Há civilizações em que a adolescência começa antes, há aquelas em que existe um ritual de passagem para a fase adulta e aquelas que o indivíduo vai participando gradualmente das atividades econômicas da tribo ou da comunidade e até o final da puberdade poderá cumprir o papel de adulto com privilégios e obrigações. É importante pontuar que a existência e a passagem da pré-adolescência para a vida adulta não é algo negado. A questão é que não há, necessariamente, uma fase de desenvolvimento entre a pré-adolescência e a idade adulta, com período ou duração definido e status psicossocial específico (G. LUTTE, 1980 apud BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Assim, é possível considerar que a adolescência é uma fase característica do desenvolvimento do jovem da sociedade industrializada, jovem esse que precisa de um período para aquisição de conhecimentos para então poder participar dessa sociedade industrializada e evoluída tecnicamente. Isso significa que para o desempenho profissional, o jovem precisará de uma preparação mais avançada comparada a das sociedades mais primitivas. Entretanto é preciso destacar que esse processo não é parte da vida de todos os adolescentes, já que algumas tarefas da vida adulta não exigem um tempo longo de preparação ou anos de ensinamentos específicos para o desempenho (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Muitos jovens não ingressam no ensino superior e no Brasil, só uma minoria atinge esse nível de escolaridade, segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - em 2010 o número de ingressos foi de 2.182.229 estudantes. Muitos deixam a escola antes de terminar o primeiro grau e já entram para o mercado de trabalho. Com isso é possível constatar que mesmo na sociedade industrializada o período de adolescência não é igual para todos os jovens.

Bock, Furtado e Teixeira (1999) também apontam que a necessidade de preparação cultural e técnica não pertencem mais à fase transição para a vida adulta, somente. A idade adulta também deve ser reconhecida como uma fase de busca e aquisição de conhecimento, uma vez que evolução científica e tecnológica se mostra cada vez mais rápida, impondo ao adulto a formação permanente. Com isso, é notória a dificuldade do estabelecimento de um critério cronológico para definição da adolescência ou da aquisição de determinadas habilidades.

Dá-se o nome de adolescência ou juventude à fase caracterizada pela aquisição de conhecimentos necessários para o ingresso do jovem no mundo do trabalho e de conhecimentos e valores para que ele constitua sua própria família. A flexibilidade do critério, que nos pode levar a categorizar alguém com vinte e cinco anos como adolescente e alguém com quinze como adulto (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, pág. 294).

Assim, devido a essa variação entre a duração e entre as diversas culturas, neste estudo utilizaremos a nomenclatura juventude e jovens para indicar a população investigada.

A juventude é entendida como o período de desenvolvimento situado entre a infância e a idade adulta, delimitado cronologicamente pela Organização Mundial da Saúde como a faixa dos 15 aos 24 anos de idade, adotada também no Brasil pelo Ministério da Saúde, para identificar adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos).

Dados do Ministério da Saúde datados do ano de 2008 revelaram que jovens entre 10 e 24 anos representam 29% da população mundial. No Brasil, esta população corresponde a 30,33% da população, segundo o último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007). Representando um grupo com grande expressividade populacional, totalizando 57.426.021 jovens, sendo 50,4% homens e 49,5% mulheres (SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL, 2008).

Cada grupo de pesquisadores divide o ciclo de vida em diferentes números de estágios e anos, com nomenclaturas diversas. Jean Piaget (1896-1980) dividiu desenvolvimento humano em estágios segundo a evolução do pensamento simbólico e abstrato desde o nascimento até a idade adulta; para Henri Wallon (1879-1962) o homem é determinado fisiológica e socialmente e está sujeito às disposições internas e às situações exteriores, assim não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo); outro exemplo é Arnold Gesell (1880-1961) e colaboradores, os quais caracterizaram o desenvolvimento segundo quatro dimensões da conduta: motora, verbal, adaptativa e social, sendo a maturação nervosa, muscular e hormonal decisivas no processo de desenvolvimento;

Todos contemplando desde o período pré-natal até os últimos anos de vida (COSTA, 2005). A juventude é um período marcado pelas transformações usuais no corpo, mudanças no modo de pensar, agir e no desempenho dos papéis sociais. Este conjunto de transformações físicas, emocionais e sociais, interfere nas relações do jovem com sua família, amigos e companheiros e ainda na maneira como ele próprio se percebe como ser humano.

As mudanças e as transformações irão ocorrer durante toda a vida do indivíduo obedecendo à ordens biológicas, psicológicas ou sociais (PAPALIA; OLDS, 2000). Os estudos acerca do desenvolvimento humano se concentram nas mudanças com características sistemáticas, organizadas e com coerência, de modo que investigam

e interpretam as relações entre os seres humanos, os contextos de desenvolvimento e seus processos de mudança (COSTA, 2005).

O processo de desenvolvimento do indivíduo passa por diversos estágios abarcando desde a total dependência infantil à aquisição da autonomia, permeados pelas influências dos estilos parentais na maneira como as crianças e jovens se comportam, o relacionamento e as interações com os professores, a forma de socialização, muitas vezes, peculiar a cada classe social, as atividades de lazer, as instituições (creches, jardins de infância, escola) criadas para a permanência da criança e suas formas de lidar com elas. Estes são elementos investigados e analisados em diversas pesquisas (SALLES, 2005) e dada a característica de instituição, a universidade também se configura como um contexto, o qual faz parte do processo de desenvolvimento do indivíduo que opta por ingressar no ensino superior para seguir a carreira que deseja.

A juventude é uma fase de desenvolvimento e escolhas, permeada por acontecimentos e realizações de naturezas e dimensões diversas. Mais precisamente o desenvolvimento desse indivíduo será caracterizado pelo máximo de sua saúde física, aprimoramento dos sentidos, habilidade cognitiva com maior complexidade, etc. O que está diretamente relacionado a determinadas escolhas do indivíduo e ao estilo de vida que leva. Ainda nessa fase, o jovem irá vivenciar e estabelecer novas relações interpessoais, por meio da interação dentro de grupos de convívio (BRÊTAS et al, 2008), tomará decisões pontuais sobre relacionamentos íntimos, início da formação familiar, além das ações para as escolhas profissionais (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006); ou seja, a escolha por qual curso irá concorrer uma vaga na universidade, em qual instituição, em que localidade etc.

Assim, é nessa fase que o indivíduo irá estabelecer as bases para seu desenvolvimento posterior, por meio de escolhas e decisões que irão afetar o resto de suas vidas, incluindo saúde, felicidade, sucesso e satisfação. Qualquer transição trará desafios, requerendo, na maior parte das vezes, mudanças nos padrões de comportamento e exigências ao indivíduo para a mobilização dos recursos disponíveis, para o alcance do melhor ajustamento possível entre si e as novas situações. Quando a transição é feita com sucesso, pode-se esperar desenvolvimento e progressos no indivíduo. Por outro lado, quando não for bem sucedida, é possível que as consequências do estresse e a sensação de fracasso sejam características do processo (SECO; CASIMIRO; PEREIRA; DIAS; CUSTÓDIO, 2005).

Para aqueles que têm a oportunidade de prosseguir os estudos e optam por ingressar em uma universidade a literatura aponta uma diversidade de naturezas para as dificuldades no contexto universitário, as quais influenciam o desempenho e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, uma vez que os mesmos irão se deparar com questões individuais, novas exigências acadêmicas e o também com um novo ambiente (CUNHA; CARRILHO, 2005).

Segundo Brêtas et al. (2008) neste período de amadurecimento, o jovem busca uma identidade adulta, que se estrutura nas primeiras relações afetivas do contexto familiar. Estas por sua vez serão adequadas à realidade atual, durante a interação com o meio vigente.

Ao falar de transição é importante falar de alterações nesse processo também. A literatura tem apontado uma tendência ao prolongamento da juventude na sociedade atual. O tempo de estudo se prolonga, a entrada no mundo do trabalho se dá mais tardiamente e a constituição da própria família é postergada (PERALVA, 1997). Essa variação no ciclo de vida está, entre outros fatores, associada às dificuldades cada vez maiores de obtenção de autonomia financeira e ao prolongamento do estudo. Embora esse processo seja mais acentuado nas camadas médias da população, há uma tendência para que se generalize para toda a sociedade. Uma das consequências desse fenômeno, também, é o prolongamento do tempo de moradia com os pais ou a família pelo jovem e o adiamento da saída de casa (SALLES, 2005), permanecendo em casa para poder graduar-se no ensino superior - seja frequentando uma instituição em sua cidade de origem ou viajando todos os dias para assistir às aulas.

O projeto existencial do início da vida adulta é bastante amplo, com fundamental importância para o desenvolvimento da identidade ocupacional e suas tarefas, tais como planos de curto prazo acerca das escolhas escolares e de formação profissional, planos de longo prazo com objetivo de inserção sócio-profissional, os quais envolvem também planos globais relativos à dimensão familiar, dos relacionamentos e da vida adulta (ABREU; LEITÃO; PAIXÃO; BRÊDA; MIGUEL, 1996).

Entretanto, a identidade ocupacional requer do jovem o entendimento, o envolvimento e a decisão ou resolução de tarefas complexas. Tais tarefas dependerão da elaboração e articulação de planos de ação os quais auxiliarão estes jovens a lidar com as mudanças constantes que enfrentarão no processo de passagem para a vida adulta (ABREU et al., 1996).

Quando abordamos o desenvolvimento humano e suas etapas é intrínseco falar sobre mudanças e que a sociedade atual também é marcada por transições, ou seja, o indivíduo ao longo de sua vida se deparará com transformações que irão afetá-lo. Para isso o jovem deverá articular respostas de enfrentamento que o permita antecipar as consequências, desenvolver estratégias para com estas lidar, e organizar esforços para prevenção de ocorrências negativas. Essa organização dependerá de um processamento eficaz de informações de modo a simular objetivos voltados para a ação (ABREU et al., 1996).

Dados do estudo realizado por Abreu et al. (1996) com estudantes de Coimbra do 12º ano (último ano do ensino médio no Brasil) e estudantes recém ingresso na universidade, apresentaram resultados acerca do cursar o ensino superior ser parte do projeto pessoal de estudantes. Dos jovens do 12º ano, 84,16% esperam prosseguir em seus estudos no ensino e cursar uma universidade. Outro dado trazido neste mesmo estudo refere-se aos motivos para o ingresso no ensino superior pelos estudantes ingressantes. Os motivos mais citados pelos estudantes da pesquisa: ampliar e completar os estudos, um interesse específico por um campo ou área, arranjar um emprego de bom nível e bem remunerado, e o fato de a licenciatura ser um item fundamental para ser considerado alguém.

Um fator importante quanto à decisão por uma carreira, e a posterior entrada em um curso superior, é a participação parental e o apoio social percebido pelos indivíduos. O processo e as decisões acerca do futuro profissional vêm juntamente com sentimentos de esperanças e afetos, assim como medos e inseguranças para o indivíduo, para seus familiares e pessoas de convívio próximo (SOARES, 2002; BARDAGI; HUTZ, 2008).

Entre estudos realizados com temáticas envolvendo a relação entre estudantes, seus pais, carreira e universidade, destacam-se o de Strage e Brandt (1999) os quais encontraram dados acerca da maior suscetibilidade da influência parental sobre o ajustamento acadêmico no período inicial da transição para o ensino superior e evidências do que ao longo da graduação, há a formação de novas redes de apoio e a identificação de novos modelos profissionais. E a pesquisa realizada por Feitosa (2001) a qual obteve resultados demonstrando que uma melhor integração acadêmica estava associada à postura favorável dos pais acerca do curso escolhido e frequentado pelos filhos.

1.2 Entrada na Universidade

A partir da Lei n. 9.394, de 23.12.1996 a qual estabelece as atuais diretrizes e bases da educação nacional, observou-se um forte crescimento do ensino superior, surgindo novas instituições e aumentando a oferta de vagas, principalmente nas escolas privadas. Este último, visando atender a demandas diversas, entre elas, o não êxito em vestibulares anteriores e às novas exigências do mercado de trabalho mediante os avanços científicos e tecnológicos bem como a formação para ocupação de um dado cargo (BORGES; CARNIELLI, 2005).

No Brasil, há um crescimento da população universitária que tem abarcado cada vez mais as diversas camadas sociais (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008). Este fenômeno também é encontrado em outros países da Europa, e também destacam diversas características relacionadas ao estudante que ingressa no ensino superior (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999).

A entrada na Universidade, segundo Polydoro (2000) é uma transição significativa para o indivíduo e não ocorre isoladamente, vinda frequentemente acompanhada de mudanças e ajustamentos da transição para a vida adulta. Para a autora as pesquisas têm compreendido a integração à universidade como um fenômeno multifacetado, com a influencia de três elementos principais: condições pessoais, características institucionais e grupos de interação. Outros autores apresentam também suas visões:

Segundo Almeida e Soares (2003), o processo de transição e adaptação à universidade mostra-se complexo e multidimensional, dependente de fatores de caráter pessoal e contextual. Na mesma direção, Granado (2004) sustenta que o construto integração universitária é definido por dois componentes: por um lado, a troca entre as expectativas, habilidades e demais características dos estudantes; por outro lado, os componentes da universidade, isto é, sua comunidade, sua estrutura e elementos organizacionais (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008, pág. 155).

De acordo com Almeida, Soares e Ferreira (1999), os jovens que optam por continuar os estudos e ingressar no ensino superior terão que resolver as tarefas de quatro domínios fundamentais: o acadêmico, o social, o pessoal e o domínio vocacional. Desta forma, há diversos momentos durante a vida acadêmica que podem potencializar

ou mesmo fazer emergir crises e vulnerabilidades nestes jovens, entre esses momentos se destaca a transição do ensino médio para o superior (SECO et. al., 2005).

Assim, a probabilidade da entrada no ensino superior acarretar ou trazer à tona dificuldades e crises de desenvolvimento relativas a exigência de autonomia e de trabalho, ao ambiente desconhecido e portanto, menos seguro, menos impessoal, comparado ao ensino médio, é grande.

A entrada na universidade fará com que os estudantes formulem objetivos pessoais, reconheçam suas capacidades, competências e recursos, tomem consciência de seu suporte social e de seu desempenho e também reflitam sobre seus modelos de identificação. Para alguns poderá ser a primeira vez que confrontarão esse conjunto de tarefas, as quais poderão influenciá-los no processo de desenvolvimento, uma vez que poderão auxiliá-los a amadurecer e a elaborar estratégias para resolução de problemas pessoais e profissionais (SECO et al., 2005).

Para Vieira, Huppés e Milach (2008) a satisfação é um fator que irá influenciar no aproveitamento do aprendizado do estudante, e posteriormente, na competência dos profissionais futuramente atuantes no mercado de trabalho. Desta forma, investigar a satisfação dos estudantes universitários relacionadas às dimensões do processo de adaptação à universidade é fundamental também para as Instituições de Ensino Superior que buscam manter e aprimorar a qualidade de seus serviços.

Almeida e Soares (2003), Mercuri e Polydoro (2003) relatam que as universidades têm atentado cada vez mais para o insucesso acadêmico e os fatores ligados a este, tais como a incidência de disciplinas em atraso, mudanças de curso, baixas classificações, excessivo número de falta e o abandono. O insucesso acadêmico é uma das crescentes preocupações das universidades (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

1.2.1 O jovem e o ambiente universitário

A transição para o ensino superior tem gerado diversas investigações. E entre os principais resultados destaca-se a importância da relação entre o estudante e a instituição, de modo que essa relação está diretamente associada ao aumento do nível de satisfação do universitário, do seu desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal. Seco et al. (2005) encontraram como resultado da proximidade de relações entre

estudante e os elementos da universidade, o sentimento de pertencimento ou de se sentir em casa.

Investigações acerca do processo de transição ao ensino superior mostram dados relativos a percepção do reforço da família, amigos e da instituição, o sentimento de orientação diante de desafios e a disponibilidade relacionamentos interpessoais os quais podem ajudar a resolver problemas, segundo os estudantes, ou seja, constituem condições que facilitam o processo de transição e a percepção de bem-estar (SECO et al., 2005).

O ajustamento e a realização acadêmica dos estudantes podem ser melhor compreendidos segundo as interações entre os indivíduos e os contextos durante o período de formação no ensino superior. Essa compreensão requer que a qualidade da transição para o ensino superior seja um fator relacionado ao desenvolvimento psicossocial do aluno, da instituição e dos mecanismos de apoio existentes neste momento (CUNHA; CARRILHO, 2005).

Almeida e Soares (2003) em estudos estrangeiros apontam que cerca de mais da metade dos ingressantes no ensino superior apresentam dificuldades nesta transição. Os conflitos que surgem quando o estudante ingressa na universidade podem gerar um desequilíbrio emocional, também decorrente da insegurança depositada nas novas relações. A não superação desta crise pelo aluno poderá constituir um fator causador de estresse, gerando problemas orgânicos, dificuldades de relacionamento, baixa produtividade escolar, angústias, estados de depressão, apatia e, em situações mais exacerbadas, pode instalar-se um quadro de depressão grave, podendo até levar o jovem ao suicídio, o qual já foi situado como a segunda causa de morte entre estudantes universitários. Em situações menos graves, o aluno universitário pode não entrar em depressão, mas viver estados de tensão contínuos ou frequentes ocasionados pela situação acadêmica (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 1995).

Pereira, Branco, Simões, Esgalhado, Afonso (2010) referem que cerca de 20 a 25%, chegando a um terço dos estudantes do Ensino Superior apresentam psicopatologias que interferem em seu percurso acadêmico, sendo uma das causas o insucesso no processo de adaptação. Estes mesmos autores relatam a distribuição dos diagnósticos na comunidade estudantil de seu estudo. Durante 2 anos letivos, 361 consultas psicológicas foram realizadas com 106 homens e 255 mulheres, a incidência mostrou uma predominância de 13% de Depressão, 12% de Perturbação de Ansiedade Generalizada e 8% de Perturbações de Personalidade, mas também foram constatados

7% de Perturbações da Adaptação, 2% de Perturbações de Pânico, 2% de Fobia Social, 2% de Luto e 10% de casos Sem Diagnósticos, os quais englobam abandonos do atendimento e os que ainda se encontram no processo de avaliação.

Abreu et al. (1996) em seu estudo com estudantes, do último ano do ensino secundário e do primeiro ano de universidade, de Coimbra trouxeram dados sobre o tipo de apoio que estes estudantes gostariam de receber quando da entrada e permanência na universidade. Os dados dos alunos do 12º ano indicaram: 48,33 % gostariam de receber apoio relativo à informação, orientação vocacional e consulta psicológica seguida de atividades de acolhimento de calouros (20%). Enquanto que os estudantes recém ingressos também escolheram, respectivamente, as mesmas opções, entretanto, os valores foram de: 59,86% e 13,38% para atividades de acolhimento.

Através de pesquisas, estudos e instrumentos elaborados para a investigação da temática da adaptação a Universidade é possível notar como a abrangência do tema é grande. Existem dimensões ou eixos que são semelhantes na maioria dos estudos, tais como relacionados ao curso, a instituição, o próprio estudante, às relações interpessoais (amigos, professores), apoio familiar, e outros que expandem o leque de investigação, como as expectativas, a gestão do tempo, a questão financeira, o deslocamento de sua cidade de origem etc.

Desta forma, a entrada e a adaptação ao ensino superior se constituem como um processo multifatorial e estes fatores são interligados e sofrem influência uns dos outros, desde a expectativa formada nos anos anteriores ao ingresso na graduação até as atividades de lazer escolhidas pelo estudante, o que pode justificar o estudo deste tema por meio de dimensões ou eixos, abrangendo, ainda, diversas categorias dentro desses eixos maiores.

1.3 Psicologia Evolucionista

A Psicologia Evolucionista é uma área resultante da união entre a Psicologia Cognitiva e a Biologia Evolutiva, englobando conhecimentos da Antropologia, da Paleontologia, das Ciências Cognitivas e das Neurociências. É uma perspectiva que fornece modelos e métodos para examinar os processos mentais e comportamentos humanos usando a lógica dos mecanismos evolutivos, dentre eles a seleção natural e adaptação do ser humano a novas situações (SOUZA, 2007).

É interessante salientar que apesar do reconhecimento da importância da teoria da evolução das espécies, até recentemente seus princípios não afetavam ou tinham influência significativa na Psicologia. Entretanto, em meados de 1990, surge um interesse pelas bases biológicas do comportamento humano (RODRIGUES; OTTA, 2002). Uma das consequências dessa tendência foi o surgimento da Psicologia Evolucionista, que se baseia nos pressupostos da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin e, posteriormente, ao neodarwinismo (MOURA, 2005).

Desta forma, com base no pensamento evolutivo e os princípios propostos por Darwin (especialmente os da Seleção Natural) e pós-darwinistas do século passado, a Psicologia Evolucionista (PE) tem sido utilizada como um referencial teórico para o estudo do comportamento humano, interpretando-o como adaptação às condições do ambiente físico e social em que o ser humano evoluiu enquanto espécie (ADES, 2009).

A PE parte da ideia de que a espécie humana possui mecanismos psicológicos originados dos problemas enfrentados por nossos ancestrais no chamado Ambiente de Adaptação Evolucionária (REIS, 2008). O Ambiente de Adaptação Evolucionária (AAE) é compreendido como uma série de pressões seletivas enfrentadas pelos ancestrais de um organismo durante um tempo evolutivo. Os indivíduos selecionados naquele ambiente teriam uma estrutura formada e organizada a qual os permitiram ser bem sucedidos naquelas condições ambientais do passado evolutivo (ALENCAR, 2010).

Para a perspectiva da Psicologia Evolucionista, a seleção natural foi a principal colaboradora para a construção das características mais importantes da espécie humana, seja em termos dos órgãos e suas funções, seja sobre a mente e seus processos. (LOPES; VASCONCELLOS, 2008). Atualmente, a proposta que a Psicologia Evolucionista vem trazer, é a de entender a mente e o comportamento humanos como fruto de um processo de adaptação.

Embora a espécie *Homo Sapiens* tenha surgido há cerca de 200 mil anos a sociedade tal como vemos hoje, ou seja, industrializada e caracterizada por tantos grupos interligados não completa 300 anos, o que ilustra um tempo muito restrito para a ocorrência de alguma mudança evolutiva marcante (ORNELAS, 2010).

Pensando sob esta ótica o cérebro humano é o mesmo da idade da pedra, de um ambiente ancestral. Cérebro este, que foi trabalhado, ao longo dos milhares de anos de evolução do *homo sapiens*, para lidar com problemas adaptativos desses ancestrais. Isso mostra que uma variedade de habilidades e aptidões foram bem sucedidas, visto

que a espécie sobrevive e com um desenvolvimento além daquele homo sapiens ancestral. Esse sucesso de funcionamento é misto de uma evolução, tanto do aumento de uma capacidade geral de solucionar problemas que a espécie foi adquirindo, como um conjunto de especializações para lidar com problemas específicos.

Assim, a Psicologia Evolucionista é uma psicologia dos processos básicos com o crivo da visão histórica e que traz a proposta de entender a mente e o comportamento humanos como fruto de um processo de adaptação (FREITAS; LAMAS, 2010).

Segundo Ades (2009) “a perspectiva evolucionista interpreta o comportamento humano como: adaptação às condições do ambiente físico e social em que o ser humano evoluiu enquanto espécie”. Deste modo, os comportamentos humanos devem ser interpretados como produtos de uma evolução que os tornou funcionais, lhes atribuindo uma vantagem em termos de sobrevivência e reprodução.

Outra questão levantada pela teoria Evolucionista é a existência de diversas adaptações psicossociais específicas para cada tipo de relacionamento que o indivíduo desenvolve e possui. A maternidade, a paternidade, os relacionamentos entre parceiros e irmãos e outros tipos de relacionamentos, os quais são distintos, peculiares e com demandas diferenciadas. Assim, os mecanismos psicossociológicos evoluíram para lidar com tais demandas (ALEXANDRE, 2008).

1.3.1 Cooperação

Para a Teoria Evolucionista, o comportamento altruísta é aquele que envolve uma relação na qual o receptor se beneficia à custa do doador. Diferentemente da definição social, na qual o ato ou comportamento altruísta beneficia somente o recipiente, sem considerar os custos para o doador.

Em 1963 William Hamilton apresentou um tipo de cooperação chamada teoria da seleção familiar ou seleção de parentesco. Esta teoria sugere que o gene do altruísmo reduz a adaptação de um indivíduo em particular, porém aumenta a adaptação de seus parentes. Este comportamento e o processo de seleção natural fariam com que o gene do altruísmo fosse disseminado, uma determinada população prosperasse e houvesse o aumento da probabilidade do comportamento altruísta nas gerações futuras.

Um indivíduo compartilha genes com outras pessoas, estes genes são selecionados quando podem produzir características que serão transmitidas e assim

serão duplicados. Por isso, o indivíduo tem interesse direto que as pessoas com as quais ele compartilha o gene se reproduzam, pois estarão propagando seus genes (CAMPOS; FONSECA, 2010).

Entretanto, para que o comportamento altruísta ocorra, Hamilton (1964 a,b) apud Oliva et. al. (2006), aponta algumas condições que devem estar presentes:

1. Alta probabilidade de reencontro entre os indivíduos ou participantes para que haja possibilidade da retribuição. Isso remete que o altruísmo pode ser usado com vantagens por espécies com longo tempo de vida e que formam grupos estáveis;

2. Reconhecimento individual obrigatório, para que cada indivíduo saiba a quem prestou favores e, portanto, quem deve retornar o favor prestado. Nesta situação também é importante que seja possível reconhecer os trapaceiros, ou seja, é importante que haja memória suficiente para saber quais os indivíduos receptores não retribuem o favor;

3. O favor custa pouco a quem o presta e tem um grande significado para quem o recebe. Isto torna a retribuição mais provável.

Em 1971, Robert Trivers sugeriu o chamado Altruísmo Recíproco. Este novo tipo de comportamento poderia acontecer entre indivíduos estranho e entre membros de espécies diferentes, além dos familiares. Assim, o sacrifício individual em uma dada circunstância seria razoável na medida em que houvesse expectativa de benefício futuro recebido por aquele para quem foi feito o sacrifício. Para Trivers (1971) o altruísmo tem possibilidade de acontecer: no cuidado com doentes, no compartilhar de conhecimento, na divisão de alimento, no compartilhamento de utensílios e ajuda em situações de perigo ou necessidade (ALVES; KIMURA; BASSO; KRAUTER, 2004).

Considerando que o fundamento básico da teoria da evolução é a competição e que o ato de cooperar implica custos para o executor e benefícios gerados para quem recebe a ajuda, desta forma, parece, que a cooperação é aparentemente oposta à seleção natural, mas de forma mais abrangente. O que a Psicologia Evolucionista propõe é que, em função das condições de nossos ancestrais, a cooperação tenha tido um papel importante para os indivíduos no Ambiente de Adaptação Evolutiva (OLIVA et al., 2006; ALENCAR, 2010).

Trivers (1971) afirma que o comportamento de cooperação foi selecionado devido às semelhanças com os parâmetros da seleção de parentesco, isto é, tempo de vida longo, baixo padrão de dispersão, dependência mútua, estabilidade, vida em grupo.

Essas características, possivelmente, levaram à necessidade de reciprocidade entre os indivíduos, independente do parentesco, ou seja, mesmo não havendo relação de parentesco, mas há a possibilidade de reencontros, é vantajoso cooperar (ALENCAR, 2010). E ainda, as interações repetidas tornam a cooperação mais provável uma vez que em ocasiões de reencontro poderá também haver reparação pela falta de cooperação (OLIVA et al., 2006).

A maior crítica para esta situação é sua grande vulnerabilidade diante de falhas de comunicação. Além disso, a maioria das interações das quais o homem participa, hoje, envolvem muitos participantes, e não apenas dois; ou ainda podem ser interações únicas, as quais as pessoas interagem uma só vez. Esta última - interações únicas – embora frequente é um tipo de interação nova em termos evolutivos, uma vez que o homem ancestral interagiu com os membros do próprio grupo e a mente do homem ainda responde a essas situações da maneira ancestral. Assim, a possibilidade do encontro com o outro participante, o qual foi prestado um favor pode não ocorrer, dificultando o controle da retribuição ao doador (ORNELAS, 2010).

O altruísmo recíproco tem diversos riscos, pois requer gasto de tempo, energia e recursos em um comportamento não adaptativo e que poderá não trazer benefícios posteriores. Daí a necessidade de um grande desenvolvimento cerebral para que não haja exploração do indivíduo e para a manutenção de interações sociais com retribuições, pois ele é capaz de monitorar interações, ou seja, identificar cooperadores e não-cooperadores. Os seres humanos podem elaborar e manter listas de favores a serem prestados e de benefícios a serem recebidos (ORNELAS, 2010).

Uma sinalização pode resolver a questão de cooperação em situações de mais de dois participantes na interação. Esta sinalização tende a ser, na maioria das vezes, a reputação de um indivíduo, a qual poderá trazer benefícios em interações futuras. De modo que a reputação serviria de sinalizador para a disponibilidade do indivíduo para cooperar, o que facilitaria a cooperação de potenciais parceiros (ORNELAS, 2010).

Um comportamento frequente entre os ancestrais do homem é o comportamento moral e que geralmente acompanha algum sentimento. Culpa e o remorso quando o outro é tratado de maneira injusta, gratidão ao receber um favor, indignação e a compaixão diante de algo julgado como inadequado ou injusto.

Com esse desenvolvimento cerebral e essa dinâmica de cooperação, os indivíduos, com o tempo deixam de se relacionar com aqueles que não retribuem

favores. E esse mesmo autor ainda afirma que desigualdades no comprimento de favores ou retribuições sociais e quebras de expectativas são a base da maior parte dos conflitos entre os membros de um mesmo grupo (ORNELAS, 2010).

As frequentes interações que envolviam altruísmo recíproco podem ter deixado marcas na mente humana favorecendo os sentimentos morais (OLIVA et al., 2006). Nesse sentido, nosso cérebro seria sensível às trocas sociais, e favoreceria a cooperação com altruístas e diminuiria com aqueles que não cooperam. Com isso, as emoções ligadas diretamente ao senso moral poderiam evoluir ao passo que os indivíduos tivessem repetidas interações e, assim, pudessem compensar a cooperação imediata com cooperação futura e até punir a traição ou a não cooperação (ORNELAS, 2010).

Visto dessa forma, as emoções são a garantia dos compromissos. As trocas sociais ao longo da evolução levaram ao desenvolvimento de sentimentos relativos ao comportamento próprio do indivíduo e dos pares da mesma espécie (OLIVA et al., 2006). A compreensão da relação de amizade através da psicologia evolucionista trás sua explicação a associação entre filogênese e função adaptativa junto a causação e desenvolvimento, respectivamente, causas últimas e causas próximas (ORNELAS, 2010). De modo que a importância da amizade entre os seres humanos e para a organização social durante a evolução da espécie já é reconhecida.

Estudos apontam que a expansão do cérebro e da inteligência estejam diretamente ligadas à evolução das interações sociais, e ainda apontam que essas interações são mais complexas em primatas do que em outros mamíferos (DUNBAR, 1993). Sabe-se que os primatas realizam um investimento grande de tempo para formar alianças e observando outros grupos, o que denota que mesmo um indivíduo sendo de porte físico inferior poderia obter sucesso uma vez que contava com maior número de aliados. Vale lembrar que essa estratégia de investimento e manutenção de alianças proporcionava também maior sucesso reprodutivo (ORNELAS, 2010). Uma estratégia dominante na evolução do *Homo Sapiens*.

De certa forma a Psicologia Evolucionista parece fortalecer a ideia de que mesmo diante de grandes modificações no estilo de vida, as redes sociais de parentesco se mantêm como a essência das relações sociais. Sua permanência até os tempos atuais permite supor que elas foram determinantes em um tempo cujas relações sociais se restringiam a um intenso contato social com parentes e a contatos sociais esporádicos com indivíduos sem parentesco. Os parentes constituíam a mais relevante referência e

fonte de trocas sociais e afetivas durante a evolução da espécie humana, e dada a sua importância naquele período, ainda há a preservação dessas relações guiadas pelos mecanismos psicológicos evoluídos no ambiente de adaptação evolutiva (SILVA JUNIOR, 2009).

1.3.2 Amizade

Segundo as teorias Evolucionistas a amizade nasceu do interesse e da troca de favores. Os macacos formaram alianças porque tinham objetivos em comum de ajudar-se nas lutas contra os adversários e cuidar dos filhotes, ganhando um papel imprescindível para a sobrevivência do indivíduo, de grupos e até da própria espécie. Contudo, com a evolução a amizade teve esse papel tão fundamental à sobrevivência do indivíduo transformado, pois, nos dias atuais, em situações de fome, por exemplo, é possível ir a um supermercado ou a um restaurante sozinho (COSTA; GARATTONI, 2011).

A amizade sempre foi tema de interesse e estudos. Embora não haja consenso na literatura com relação a sua definição, esta última ainda sofre variações quando se considera a idade, o sexo, o estado civil, religião, etnia, escolaridade, raça e status profissional (DUARTE; SOUZA, 2010). Contudo, a amizade se mostra como um relacionamento significativo, fonte de felicidade e satisfação com a vida, através da ajuda, das trocas, do apoio emocional e do companheirismo (ARGYLE, 2001 apud DUARTE; SOUZA, 2010).

É consenso que ter amigos traz muitos benefícios, prevenindo e diminuindo a solidão e propiciando a saúde (DUARTE; SOUZA, 2010). Entretanto, para que uma amizade seja mantida é preciso memorizar diversas informações sobre aquela pessoa, as quais serão acessadas quando houver interação (COSTA; GARATTONI, 2011).

Para investigar com quantas pessoas alguém pode estabelecer relacionamentos sociais diádicos, existe a hipótese do cérebro social, elaborada por Dunbar em 1998. Segundo essa hipótese, o cérebro humano é programado para lidar com amplas redes sociais, porém, existe um limite para a quantidade de relações que o cérebro pode manter, e este limite é proporcional ao tamanho do cérebro. Isso porque o cérebro parece não elaborar e administrar informações sobre outras pessoas acima desse número. Neste caso, relacionamentos acima desse número se configuram como casuais (SOUZA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011).

Este número (150) foi estudado pelo pesquisador Robin Dunbar e após essa constatação outras pesquisas surgiram apontando que dentro deste círculo de 150 amigos, há os círculos concêntricos, sendo cada círculo com números e características diferentes. Assim, os 150 relacionamentos do indivíduo se dividiriam em grupos de pessoas muito próximas, bons amigos, bons conhecidos e, por fim, contatos superficiais. Alguns estudos trazem os seguintes valores médios para cada uma dessas categorias: $3,8 \pm 2,29$; $11,3 \pm 6,19$; $37,7 \pm 16,8$; $147,8 \pm 45,8$ pessoas. Esses números foram descritos hierarquicamente segundo um nível de intimidade por: *support cliques* (em torno de cinco pessoas), *sympathy groups* (entre 12 a 15 indivíduos), *bands* (por volta de 35 pessoas) e, por fim, o limite cognitivo humano de 150 relacionamentos. (SOUZA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011).

Vale destacar o esclarecimento feito pelo próprio Dunbar sobre sua teoria, no que se refere que não há uma obrigação para que sociedades humanas vivam em grupos com o tamanho previsto em seu estudo. A sugestão é a de que exista um número limite para o tamanho de grupos mantidos somente por meio de contato pessoal direto. Entretanto, a evolução deu aos seres humanos linguagem, habilidade de categorizar indivíduos e, então, convivência em grupos maiores do que aqueles que seriam possíveis de manter apenas por interação direta. (SOUZA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011).

Assim, de acordo com o número de Dunbar e os círculos concêntricos consideramos que amigos são aquelas pessoas mais íntimas cuja definição se aproxima a de Argyle (2001), enquanto que colegas (Grupo de Empatia) são aquelas pessoas de bastante importância para um indivíduo, ou seja, se um colega falecesse amanhã o outro ficaria muito triste. Entre os colegas pode-se incluir amigos de amigos e as pessoas do trabalho.

Duarte e Souza (2010) trazem as indicações de Lisboa e Koller (2003) os quais advertem sobre a necessidade da análise dos relacionamentos também abranger variáveis como o número de amigos, o número de melhores amigos, a qualidade das relações, as características das crianças, além dos contextos nos quais estes se dão.

Durante a juventude as amizades amadurecem e passam a envolver qualidades como confiança, lealdade e intimidade. Dessa forma, no início da vida adulta, no período em que está cursando o ensino superior, amizade passa a ter maior importância para o adulto-jovem, que mantém acentuado vínculo com os amigos e

parceiros românticos, os quais também sofrerão mudanças no período pós-universidade (SOUZA, 2009).

A entrada na universidade é um marco inicial da vida adulta para o adulto jovem, um período de transição compreendido entre os 17 e os 22 anos. Ainda para este autor, a entrada no ensino superior irá demandar do estudante a elaboração de uma nova rede de apoio social e a reavaliação do relacionamento com a família e com as amizades pré-existentes (SOUZA, 2009).

Carbery e Buhrmester (1998) realizaram um estudo com adultos sobre amizades significativas levando em conta o período de vida e o estado civil. Os resultados mostraram que para os participantes a amizade tem sua fase funcional mais significativa no início da idade jovem adulta, sendo os amigos, na rede de relacionamentos, fonte primária de apoio social, companheirismo e para relatos de confidências.

Compreendendo o início da vida jovem adulta como um período em que os relacionamentos com os amigos são fundamentais, é importante lembrar que frequentar o ensino superior se mostra como favorável à formação de amizades profundas e empolgantes (SOUZA, 2009), uma vez que a universidade configura-se como um contexto educacional na trajetória do adulto-jovem que o influencia em termos cognitivos, emocionais e sociais. Este mesmo autor destaca os estudos de Koh, Mendelson e Rhee (2003) os quais argumentam que a população de estudantes universitários é ideal para o estudo dos relacionamentos de amizade.

1.4 Adaptação à Universidade

A integração à vida universitária é vista como um processo multifacetado, complexo e que compreende diversas dimensões, construída nas relações cotidianas entre a instituição e o estudante. Tem como característica a troca entre expectativas, características e habilidades dos estudantes e a estrutura, normas e os contextos da universidade (GRANADO; SANTOS; ALMEIDA; SOARES; GUISANDE, 2005; POLYDORO et al., 2001; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999; ASTIN, 1993; TINTO, 1993).

Almeida, Soares e Ferreira (2001) apontam quatro principais domínios dos quais os alunos ao ingressarem no ensino superior vão enfrentar as tarefas. Estes domínios são: acadêmico, social, pessoal, e vocacional/institucional. O primeiro deles

refere-se ao ajustamento ao ensino universitário, isto é, às exigências de ritmos e estratégias de aprendizagem próprias das universidades, as quais são diferentes das do ensino médio. O segundo domínio é o social, onde os relacionamentos interpessoais demandam maior responsabilidade e amadurecimento. O domínio pessoal aborda a importância de se ter maior conhecimento de si mesmo, desenvolvimento da identidade, auto-estima e visão pessoal do mundo. E o domínio vocacional/institucional refere-se à vida universitária como etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, com a criação e o comprometimento com os objetivos vocacionais e/ou institucionais estabelecidos.

Segundo Ferreira, Almeida e Soares (2001) a universidade surge como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo. E ainda, para que ocorra sucesso acadêmico para o estudante recém chegado à universidade é necessário o desenvolvimento de competências intelectuais, acadêmicas e pessoais, tais como: o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais, o sentido de identidade e o processo de tomada de decisão acerca da carreira (CUNHA; CARRILHO, 2005).

Cunha e Carrilho (2005) citam Almeida, 1998b; Tinto, 1996 para abordar o primeiro ano na universidade como um importante preditor, no processo de adaptação, de sucesso dos alunos ao longo de suas experiências acadêmicas. É nesse período também que os alunos estabelecem padrões de desenvolvimento para sua vida universitária.

O conceito de sucesso acadêmico está intimamente ligado também às experiências dos estudantes durante o primeiro ano do curso, de modo que vai além da perspectiva centrada somente no sucesso como rendimento escolar. Ou seja, o sucesso acadêmico do aluno deve ser avaliado pelo crescimento do estudante em relação a si próprio e aos objetivos propostos, considerando o desenvolvimento integral (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; CUNHA; CARRILHO, 2005; GRANADO et al., 2005). Desta forma, para o alcance do sucesso acadêmico, o universitário recém ingresso no ensino superior terá que desenvolver um conjunto de competências intelectuais, acadêmicas e pessoais, tais como: para estabelecer e manter relações interpessoais, desenvolver a identidade e tomar decisões no que se refere a sua carreira (CUNHA; CARRILHO, 2005).

Estudos sobre o autoconceito de universitários, de acordo com as teorias de impacto, mostram que o autoconceito acadêmico do estudante, está diretamente

relacionado com as dimensões da adaptação acadêmica (adaptação ao curso, à universidade, gestão de tempo, métodos de estudo) e o autoconceito social é associado às dimensões da adaptação interpessoal (COIMBRA, 2003).

Também segundo as teorias de impacto, o contexto universitário, pelas suas características particulares, constitui-se como um contexto gerador de desequilíbrios e de oportunidades de crescimento psicológico. O desenvolvimento do estudante advém do envolvimento em sistemas acadêmicos e sociais da instituição, sejam de caráter formal (salas de aula, ano, regras e regulamentos), ou informal (interação entre estudantes, entre estudantes e instituição, valores e atitudes acadêmicas e sociais dominantes) Neste sentido as características organizacionais e estruturais influenciam direta e indiretamente as experiências acadêmicas e sociais dos estudantes (PASCARELLA; TARENZINI, 1991). Deste modo é possível perceber que mesmo visto por diferentes perspectivas e abordagens a adaptação à universidade é um processo multifacetado e que requer investigações de seus diversos domínios e dimensões.

A integração ou a adaptação à Universidade é tida como uma variável importante no que se refere à decisão de permanência e ou abandono da graduação, visto que o aluno menos integrado investe menos e tem aumentadas suas probabilidades de insucesso (POLYDORO et al., 2001; GRANADO et al., 2005). A literatura fornece dados que afirmam que a desistência é menos provável para aquele estudante que estiver integrado acadêmica e socialmente à universidade (POLYDORO et al., 2001).

Durante a graduação, o estudante terá que realizar algumas escolhas (estágios, áreas de interesse, participar de projetos, etc.), sendo algumas delas já feitas logo no primeiro ano de curso, de acordo com o oferecimento de atividades e com a procura por parte do estudante. Essas escolhas, muitas vezes são dependentes da escolha profissional, feita, no sistema educacional brasileiro, anteriormente a entrada na universidade, pois são escolhas que direcionam o caminho para a carreira e que fazem parte das expectativas do estudante antes de ingressar no ensino superior. Um estudo com adolescentes relata que a maioria dos participantes explora o mundo profissional e pessoal de forma não intencional e com pouco planejamento, o que indica que a busca por informações sobre a carreira ocorre de modo casual. Assim, de acordo com esses resultados sobre a busca pouco planejada, jovens que ingressam na universidade têm mais chances de se decepcionar e não alcançarem uma integração com o curso e com a instituição. O autor também salienta que este comportamento de pouca exploração profissional pode ser frequente entre os universitários (FRISCHENBRUNDER, 1999).

Com base no caráter multifacetado do processo de integração à universidade e das inúmeras relações estabelecidas entre estudante e instituição que o estudo deste processo deve abranger diversos eixos e dimensões. Os eixos e dimensões escolhidos são aqueles que também aparecem na literatura como norteadores para a investigação deste processo através das escalas, questionários e inventários nacionais, internacionais e adaptados para a realidade brasileira. Todos eles levam em consideração a adaptação como um processo de relações entre diversas instâncias, portanto, os eixos são característicos desses instrumentos, variando somente de acordo com o objetivo principal da investigação.

1.4.1 Instrumentos

O instrumento mais antigo relatado para avaliar a satisfação acadêmica é o *College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ)* elaborado por Betz, Klingensmith e Menne no ano de 1971. O objetivo deste questionário foi o de oferecer um instrumento psicométrico para avaliar a satisfação do estudante e obter informações sobre seus componentes. A *Escala de Satisfação Acadêmica*, elaborada por Martins (1998) na Universidade do Porto (Portugal), propõe-se a colaborar com o estudo da satisfação acadêmica dos estudantes portugueses. O instrumento é composto de 20 itens, com respostas em formato tipo *likert*. Esses 20 itens são subdivididos em 3 grandes fatores: (a) Aplicabilidade, relacionado a pertinência das disciplinas e a preparação para o exercício da profissão; (b) Formação, referente às características da docência e instituição; c) Possibilidade de desenvolvimento, pertinente à realização das atividades e desenvolvimento do espírito crítico e de cooperação (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

Um instrumento utilizado para avaliar as expectativas com relação à Universidade é o *Questionário de Envolvimento Acadêmico, Versão Expectativas*, (QEA - versão A) elaborado por Soares e Almeida em 2001. Trata-se de um questionário de auto-relato, formado por 38 itens com resposta no formato *likert* (de 1 a 4 consoante o grau de acordo), cujo objetivo é avaliar o que os estudantes esperam encontrar e concretizar com a sua entrada no Ensino Superior. Os itens estão agrupados em 5 subescalas: apoio-investimento institucional (expectativas acerca dos apoios institucionais e do seu envolvimento e investimento na instituição); apoio-investimento no projeto vocacional (expectativas relativamente ao desenvolvimento e concretização

dos objetivos e projetos vocacionais); desenvolvimento social (expectativas relativas ao tipo qualidade de relações interpessoais); acessibilidade aos recursos (expectativas acerca da existência e acessibilidade dos recursos da Escola para a concretização de atividades acadêmicas); e, investimento nas atividades curriculares (expectativas relativas ao investimento específico no curso). Quanto mais elevadas as pontuações nas subescalas, maiores as expectativas ou intenções de maior envolvimento nos diferentes aspectos da vida universitária (SALGADO et al., 2010).

Atualmente, no Brasil, os instrumentos relacionados ao tema da adaptação à universidade e para sua avaliação são: a Escala de Integração ao Ensino Superior (POLYDORO; et. al., 2001), a versão reduzida adaptada ao contexto brasileiro do Questionário de Vivências Acadêmicas (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2001), a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (VENDRAMINI, et. al., 2004) e a Escala de Integração Social no Ensino Superior (DINIZ; ALMEIDA, 2005). Estes instrumentos avaliam diferentes dimensões acerca da questão da adaptação a universidade.

1.4.1.1 Escala de Integração ao Ensino Superior – EIES - (POLYDORO; PRIMI; SERPA; ZARONI; POMBAL, 2001)

Este instrumento foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a integração do estudante ao ensino superior e para a caracterização psicológica do estudante no que concerne à personalidade, estilos de pensamento e integração acadêmica à universidade e sua relação com a área de conhecimento e fase de formação. Além disso, essa escala apresenta-se como uma ferramenta para investigação da integração à vida universitária e também para a pesquisa ou intervenções dirigidas aos estudantes (POLYDORO et al., 2001).

A Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) é baseada nas categorias das subescalas do *Student Adaptation to College Questionnaire* - SACQ - (BAKER; SIRYK, 1989). Essas categorias são: ajustamento acadêmico (motivação, investimento, rendimento e ambiente acadêmico), ajustamento relacional-social (relacionamentos e ambiente social), ajustamento pessoal-emocional (psicológico e físico) e aderência (geral e a essa universidade).

Após as análises psicométricas para validade do instrumento, a versão final constitui-se de 46 itens, agrupados em 12 subescalas: 1) Relacionamento com colegas - relações com os colegas, oportunidades para conhecer pessoas na universidade; 2)

Ambiente universitário - relações com os professores, infraestrutura e atividades oferecidas pela universidade; 3) Investimento acadêmico - desempenho acadêmico, realização das tarefas; 4) Participação em eventos - participação em atividades esportivas, sociais, culturais e científicas promovidas pela universidade; 5) Enfretamento - estado físico e psicológico relacionado às aulas, às atividades e às avaliações; 6) Aderência à instituição: compromisso com o curso – segurança e interesse pelo curso escolhido; 7) Condições físicas - estado físico que interfere nas atividades acadêmicas; 8) Estado de humor - sentimentos do aluno; 9) Relacionamento com os professores - disponibilidade dos professores em atender os alunos durante e fora as aulas; 10) Aderência à instituição: compromisso com a graduação – interesse pela universidade escolhida; 11) Apoio familiar - relações com os familiares e o apoio recebido; e 12) Satisfação com o curso - sentimentos em relação aos colegas, professores, funcionários da universidade e em relação ao conteúdo das disciplinas do curso escolhido (POLYDORO et al., 2001).

As subescalas podem ser organizadas segundo 2 fatores maiores: um relacionado a aspectos externos referentes ao ambiente universitário, satisfação e aderência ao curso e o outro, aos aspectos internos de capacidade de enfrentamento, reações físicas, psicossomáticas e estado de humor do estudante. Os autores afirmam que o instrumento é de fácil aplicação, levando entre 10 a 20 minutos (POLYDORO et al., 2001).

1.4.1.2 Escala de Avaliação da Vida Acadêmica – EAVA - (VENDRAMINI; SANTOS; POLYDORO; SBARDELINI; SERPA; NATÁRIO, 2004)

Este instrumento investiga a percepção do estudante sobre a sua vivência universitária, tendo como referência o processo de integração ao ensino superior, de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante. Assim, procura compreender os fenômenos ocorridos com o estudante durante o processo de enfrentamento das exigências e demandas encontradas no cotidiano acadêmico. É recomendado, pelos autores, para a caracterização da população estudantil, considerada no seu total ou nas suas variações da área de conhecimento, faixa etária e situação acadêmica (VENDRAMINI et al., 2004).

A Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) em sua versão original continha 66 afirmações distribuídas ao longo de 10 dimensões, as quais: 1) formação

acadêmica anterior, 2) relacionamento, 3) envolvimento com atividades universitárias, 4) escolha do curso, 5) desempenho acadêmico, 6) habilidades para o estudo, 7) condições de estudo, 8) condições externas, 9) condições de saúde física e psicológica e 10) ambiente universitário. A escala possuía duas versões com a redação distinta adequadas no tempo verbal das afirmações, pois uma versão destinava-se a alunos regularmente matriculados e a outra para alunos desistentes (VENDRAMINI et al., 2004).

Vendramini et al. (2004), em seu estudo sobre a construção e validação da EAVA, foi efetuada uma nova análise fatorial até que todos os itens obedecessem um mesmo critério. Com isso, a escala passou a ser constituída por 34 itens em 5 categorias consideradas cada uma como parte de uma escala total.

1.4.1.3 Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida adaptada ao contexto brasileiro - QVA-r (GRANADO; SANTOS; ALMEIDA; SOARES; GUISANDE, 2005)

Um grupo de investigadores da Universidade de São Francisco (São Paulo, Brasil) pertencentes à área da psicologia com o interesse de compreender melhor as questões da integração à Universidade, do rendimento e dos padrões de gênero a eles associados, em parceria com uma equipe de pesquisadores da Universidade do Minho (Portugal) elaboraram a versão adaptada ao contexto brasileiro do Questionário de Vivências Acadêmicas a partir da versão integral (QVA; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999) e da versão reduzida (QVA-r; GRANADO et al., 2005) do mesmo.

Vale ressaltar que os itens da versão reduzida possuem a mesma redação da versão integral. A diferença encontra-se na redução do número de itens e dimensões investigadas (GRANADO et al., 2005). Para isso foram feitas as adaptações sócio-culturais para o público universitário brasileiro (sistema educativo, comportamentos, expressões do idioma, questões ortográficas de gramaticais) por Villar e Santos, 2001 (NORONHA; MARTINS; GURGEL, AMBIEL, 2009).

O Questionário de Vivências Acadêmicas na versão reduzida (QVA-r) é constituído por 60 itens (com cinco possibilidades de respostas de acordo com o grau de concordância do aluno), distribuídos em 5 dimensões: pessoal (a qual integra o bem-estar físico e psicológico do estudante, otimismo e autoconfiança); interpessoal (que avalia as relações de amizade do aluno, situações de intimidade e busca por ajuda);

carreira (investiga sentimentos sobre o curso, perspectivas e projetos de carreira); estudo (avalia hábitos, gestão do tempo, preparação para os exames e uso de recurso de aprendizagem da universidade); institucional (integra a perspectiva do aluno frente à instituição que frequenta, o desejo de mudar ou permanecer nesta, e o conhecimento e apreciação da infraestrutura).

Para a versão do QVA-r para população universitária brasileira, após estudos de adaptação do questionário, três itens foram trocados de dimensão em relação à versão original (6 itens anteriormente parte da dimensão interpessoal associaram-se a dimensão pessoal e itens 25 e 31, originalmente da dimensão estudo foram transferidos para a dimensão pessoal). Além disso, 6 itens foram eliminados (15 da dimensão institucional; 18 da dimensão carreira; 23 e 26 da dimensão pessoal e 29 e 35 da dimensão estudo). Com isso a versão brasileira constitui-se de 54 itens distribuídos pelas 5 dimensões previstas no QVA-r (GRANADO et al., 2005).

1.4.1.4 Escala de Integração Social no Ensino Superior -EISES (DINIZ; ALMEIDA, 2005)

Esta escala visa a avaliação das experiências adaptativas dos estudantes nos seus primeiros tempos de frequência universitária. A elaboração desta foi influenciada pela singularidade dos contextos universitários de Portugal e à forma particular de acesso ao Ensino Superior (*numerus clausus*, maneira pela qual leva certos estudantes a frequentarem instituições/cursos não correspondentes as suas primeiras opções vocacionais).

A escala integra os seguintes fatores na avaliação: o Equilíbrio Emocional (EE: itens 1, 3 e 6), as Relações Interpessoais com os colegas (RI: itens 2, 5, 10) e o Bem Estar Pessoal (BE: itens 4, 7, 8, 9) (DINIZ; ALMEIDA, 2005).

Para o teste de construção e validação do instrumento foram escolhidos estudantes, que ainda não haviam completado dois meses de frequência universitária. período considerado o mais crítico para a adaptação à instituição (LEVITZ; NOEL, 1989) e que Myers (1981) encontrou para a ocorrência de cerca de metade dos abandonos ocorridos no primeiro ano (DINIZ; ALMEIDA, 2005).

A exemplo dos instrumentos validados existentes na área da adaptação acadêmica e as dimensões por eles investigadas, o questionário do presente estudo pretendeu reunir questões que levantassem informações sobre estas dimensões ou eixos,

informações sobre as características pessoais dos estudantes ingressantes e também relacionadas a moradia, cidade de origem e retornos para essa.

1.4.2 Os eixos de estudo para a Adaptação à Universidade:

1.4.2.1 Expectativas Pré Universidade

Os estudantes que ingressam no ensino superior trazem expectativas com relação a sua futura experiência acadêmica e essas expectativas poderão influenciar a adaptação, a satisfação e o sucesso acadêmico (CUNHA; CARRILHO, 2005). As expectativas possuem um papel de indicadores dos comportamentos eficazes no processo de adaptação, pois estão associadas ao nível de compromisso e de investimento cognitivo e comportamental dos estudantes (SALGADO; MARTINS; DORES; SANTOS, 2010).

As diversas expectativas dos alunos e sua experiência acadêmica estão relacionadas com as características da instituição, percebidas por meio de suas normas, seu sistema burocrático, sua infraestrutura, a qualidade de seus programas e serviços e as características do estudante (SCHLEICH, 2006).

Com relação aspecto vocacional, quanto maior a congruência entre as características dos estudantes e as do contexto acadêmico, maior será a estabilidade da escolha, a satisfação e o sucesso acadêmico, pois com isso, a possibilidade das necessidades/expectativas serem satisfeitas são maiores (SALGADO et al., 2010).

A maioria dos estudantes tem expectativas adequadas acerca da transição para o Ensino Superior. Mas há os que apresentam visões não reais e ingênuas da vida universitária (SALGADO et al., 2010). A importância de avaliar as expectativas destes jovens está atrelada a detecção de possíveis divergências entre o esperado e a experiência efetiva da vida acadêmica, que, muitas vezes estão na base das dificuldades de ajustamento.

Os estudos têm apontado que expectativas positivas são bons indicadores de adaptação ao ensino superior. Um estudo realizado por Fernandes e Almeida (2005) mostrou que estudantes que apresentam expectativas mais realistas, maior segurança nas escolhas de carreira e investimento regular nos estudos e tarefas curriculares têm maior rendimento acadêmico. Porém, estes mesmos estudantes parecem ter pouco interesse por atividades extracurriculares de natureza social, recreativa ou institucional.

Nico (2000) nomeia este sentimento resultante da discordância entre as expectativas e as reais condições encontradas no Ensino Superior de “desconforto acadêmico”. E é durante o primeiro ano que os estudantes terão suas expectativas construídas ao longo do ensino médio, confrontadas com o que encontrarão no Ensino Superior, assim como também é no primeiro ano os maiores registros de quebras das expectativas, dificuldades de adaptação e de rendimento acadêmico (ALMEIDA et al., 2003).

A relação entre expectativa e ajustamento acadêmico também é estudada, segundo o paradigma da expectância/desconfirmação, através da compreensão da relação entre as expectativas e a satisfação do estudante (SOUZA; REINERT, 2010).

Sob essa perspectiva, a satisfação é compreendida como a experiência de realização de uma expectativa, assim a satisfação com a experiência acadêmica é formada por um conjunto de fatores, cuja expectativa é um dos mais importantes, ou seja, as expectativas acerca da universidade são positivamente relacionadas com a satisfação e podem, como efeito, aumentar ou enfraquecer a chamada atitude formada anteriormente sobre as aulas (SOUZA; REINERT, 2010).

Outro estudo (SOARES; ALMEIDA, 2001) com alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, o qual também fez uso do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA), obteve algumas conclusões acerca das expectativas 1) as expectativas dos estudantes ficam acima do ponto médio em todas as escalas; 2) mulheres têm expectativas mais elevadas que os homens; 3) alunos dos cursos de engenharia têm expectativas mais baixas comparados com os dos outros cursos; e, 4) o apoio e investimento vocacional, o desenvolvimento social, o acesso aos recursos e o investimento nas atividades curriculares são os domínios em que as expectativas tendem a ser mais elevadas. Contudo, o estudo também mostrou que as expectativas tendem a ser mais baixas acerca do apoio e investimento institucional e, as expectativas mais baixas tendem a estar associadas ao investimento nas atividades curriculares, no caso dos homens (SOARES; ALMEIDA, 2001).

Almeida et al. (2003) realizaram outro estudo com 1768 alunos recém ingressos de vários cursos de uma universidade de Portugal e corroboraram dados acima citados, trazendo como conclusão que, embora as expectativas dos estudantes universitários sejam elevadas, também existem variáveis sócio-demográficas, tais como o gênero, idade e situação de deslocação, e do percurso escolar, a nota de acesso, opção

no curso e agrupamento do mesmo que também influenciam na questão das expectativas (MENDONÇA; ROCHA, 2005).

O trabalho de Gianfaldoni (1997), sobre a avaliação das expectativas de alunos em dois momentos distintos do curso de graduação, investigou como primeiro momento o ingresso na Universidade e o segundo, ao sair dela. O estudo também visou o aluno julgar sua formação. Este estudo foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com estudantes do curso de Fonoaudiologia. Como resultados o estudo trouxe entre as experiências mais positivas, no item aspectos pessoais, os estudantes considerarem a Universidade como um espaço promotor de mudanças nos relacionamentos, nas amizades, inclusive possibilitando entrosamento entre professores e alunos e entre alunos. Além disso, os alunos mostraram ter a ideia de que a Universidade pode se tornar um segundo lar e ser um local de boa convivência entre professores e alunos.

Convém destacar que entre os resultados do estudo de Gianfaldoni (1997) a importância atribuída aos relacionamentos é tão grande que o tema levantou um grande número de citações positivas e também negativas, estas últimas, como forma de desapontamento com o que os alunos esperavam ser harmonioso e gratificante. Especificamente, verificou-se que a única categoria de análise que se destaca tanto na avaliação positiva quanto relato de experiências mais negativas foi o relacionamento entre os alunos.

Assim, os resultados significativos obtidos nos estudos comprovam o valor das expectativas como um preditor do envolvimento dos estudantes universitários e o efeito positivo nos níveis de satisfação quando o aluno percebe que suas expectativas foram concretizadas. O que reforça a utilidade e a importância da sua mensuração como um importante meio de rastreamento de possíveis dificuldades a serem experimentadas, antes que problemas de ajustamento possam aparecer ou se instalar. Com isso, as universidades poderão se beneficiar de modo a conhecerem melhor os seus estudantes e como aperfeiçoarem suas experiências para a promoção da sua adaptação e sucesso (SOARES et al., 2006).

1.4.2.2 Relações interpessoais

Os relacionamentos pessoais também passam por mudanças no início da idade adulta. O indivíduo terá que assumir responsabilidades, exercitar a tomada de

decisões próprias e pessoais e também, com isso, redefinir seus relacionamentos com os pais. Nessa fase também, o indivíduo irá estabelecer, reestruturar ou consolidar relações de amizade, de amor e sexuais. Amizades ou "paixões" da adolescência poderão tomar novos significados e arranjos, tornando-se vínculos prósperos ou desaparecer, dando espaço para novos relacionamentos, muitas vezes, com pessoas com as quais tiveram contato e se aproximaram, na faculdade ou no trabalho. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Papalia, Olds e Feldman (2006) informam que as pessoas tendem a viver mais tempo e serem mais saudáveis física e mentalmente quando possuem relacionamentos íntimos satisfatórios. Para eles os relacionamentos íntimos são aqueles em que há um senso de afiliação, sentimento de pertença, de vínculos fortes, estáveis, próximos e carinhosos, além de poderem provocar as emoções mais fortes no indivíduo.

Segundo Silva e Ferreira (2010) uma das tarefas psicossociais da juventude é a de manter relacionamentos de intimidade de qualidade (saudáveis e duradouros) com companheiros e amigos, além do desenvolvimento da tolerância intercultural e interpessoal e a aceitação das diferenças (origens, hábitos, valores e aparências).

O desenvolvimento nesse período tende ao aumento da empatia e do altruísmo juntamente com a aceitação e a seletividade de relacionamentos duradouros, mais resistentes às crises, à distância e à separação. O desenvolvimento da tolerância é que dará base para o indivíduo aprender a suportar e também a resistir aos problemas das relações interpessoais (SILVA; FERREIRA, 2010).

Silva e Ferreira (2010) consideram que com o aumento da tolerância, há uma mudança na qualidade das relações interpessoais de intimidade. A capacidade para a intimidade envolve mudança na qualidade dos relacionamentos com os companheiros e amigos, ou seja, envolve maior interdependência entre iguais, respeito mútuo pelo espaço e liberdade de comportamentos. A intimidade saudável – expressa em termos sexuais ou não – envolve, entre outras características, um trabalho contínuo de suporte e comunicação, proporcionando segurança para ambas as partes. As relações de amizade e amor são alvo de mais seletividade, tendem a perdurar e a resistir às dificuldades e momentos de separação.

Silva e Ferreira (2010) em seu artigo abordam o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior o qual enfatiza que as instituições de ensino superior atualmente possuem um contingente de alunos bastante heterogêneo, o que pode ser benéfico para o desenvolvimento e a promoção da tolerância, começando

pela oportunidade de contato com alguém com valores e costumes culturais diferenciados e intensificando-se com as atividades curriculares ou extracurriculares diversas, podendo levar os estudantes a examinar os seus preconceitos e estereótipos rígidos.

O modo como o jovem aluno se relaciona com o outro é resultado das ações e atitudes que desenvolve quando em grupo, influenciando e sendo influenciado pelo colega, procurando ajustar-se às demais pessoas e situações, ser compreendido e aceito, de maneira a alcançar expectativas e interesses. Assim, este jovem, dentro do ensino superior, a partir de sua história e suas condutas peculiares, se desenvolve através das interações com os grupos de pares, professores e a comunidade universitária.

No Ensino Superior o convívio social permite uma vivência multicultural, partilhar aprendizado, experiências e afetos. Nunes e Garcia (2010) ressaltam que a eficácia dos relacionamentos depende da comunicação, do autoconceito dos indivíduos envolvidos e da coesão do grupo, e como suporte para esses elementos os sentimentos de segurança, as percepções e os valores do estudante.

Grigoli (1990) realizou um estudo visando obter informações acerca das expectativas e opiniões de alunos universitários sobre características, comportamentos e atitudes dos docentes do ensino superior dos anos iniciais e finais dos cursos de ciências humanas, exatas e biológicas. O estudo demonstrou que para os estudantes as atitudes relacionadas aos aspectos sócio-afetivos da relação professor-aluno podem ser facilitadoras ou não para a vivência universitária. Com isso podemos notar a importância que deve ser dada às relações interpessoais, no ambiente acadêmico.

Para Lemos (2010), a sala de aula pode ser considerada um meio de ligação entre a vivência acadêmica e social do estudante, isso porque é na sala de aula que ocorrem as primeiras relações de socialização com os pares. E muitas atividades iniciadas nesse ambiente tendem à ampliação para outro contexto devido às tarefas e trabalhos obrigatórios que por vezes devem ser realizadas em grupo, fazendo com que haja também a extensão dessas relações.

As relações interpessoais desempenham um papel fundamental na adaptação universitária:

A coesão existente nos grupos universitários, seja a nível dos trabalhos académicos, seja das actividades desportivas e recreativas,

promove a interdependência, permite que os membros do grupo permaneçam juntos, confiem e sejam leais e que a interação entre os seus membros se intensifique (NUNES; GARCIA, 2010, pág. 197).

Nunes e Garcia (2010) realizaram um estudo com de 104 alunos que ingressaram no IPCB (Instituto Politécnico de Castelo Branco) em 2006/07 e obtiveram os seguintes resultados: com relação à dimensão Interpessoal, a maioria dos alunos afirma fazer amigos na escola com facilidade; acompanha os colegas de turma; reconhecendo-os como elemento importante para crescimento pessoal; consideram que possuem um bom grupo de amigos e possuem amizades satisfatórias com colegas; garantem também que não apresentam dificuldades para encontrar ajuda diante de um problema pessoal; estabelecem relações de amizade tanto com garotos como com garotas; creem serem vistos pelos colegas como uma pessoa agradável e simpática; convivem com os mesmos além do horário das aulas, afirmam a capacidade de estabelecerem relações íntimas com os colegas e avaliam as amizades como relações mais estáveis, duradouras e independentes.

Almeida e Soares (2004) com base no ensino superior português, constataam que é preciso atentar para a transição do estudante para o ensino superior, uma vez que nesse contexto haverá novos ritmos e estratégias de aprendizagem, novos regulamentos para alunos e novos sistemas de ensino, mas também ressaltam a importância que deve ser dada ao estímulo do desenvolvimento de padrões adultos de relacionamentos interpessoais em relação à família, professores, colegas, pessoas do sexo oposto e figuras de autoridade.

Assim, fazer novas amizades no ensino superior é um importante preditor do ajustamento dos estudantes à instituição. Esses mesmos autores afirmam que o estabelecimento de vínculos com pares é o principal objetivo de vida dos estudantes. Assim como o sucesso no relacionamento amoroso também é um bom preditor da satisfação com a vida, da saúde mental e do desempenho acadêmico dos universitários (DINIZ; ALMEIDA, 2005).

Del Prette e Del Prette (1999), os quais observam que, na universidade, as relações interpessoais podem favorecer o bem estar físico e psicológico dos estudantes, pois permitem por meio de relacionamentos pessoais, um auxílio para uma adaptação favorável e saudável a este novo contexto.

Pesquisadores do papel da universidade e também do professor, destacam entre estes papéis o de ensinar comportamentos relacionados a prática profissional, estimular a aprendizagem e comportamentos que beneficiem as interações sociais, pois estes se configuram como elementos importantes na adaptação à universidade (BOLSONI-SILVA, 2009).

1.4.2.3 Bem-estar

Segundo Costa e Leal (2004) o conceito de adaptação refere-se a noção de saúde mental, isto é, a ausência de problema e de sofrimento e a presença de características de bem-estar psicológico (alegria, satisfação e prazer de viver).

O bem-estar se refere às condições físicas e psicológicas de um indivíduo e é compreendido segundo diversos autores como:

Condições de saúde física e psicológica: o bem-estar físico e psicológico é (...), capacidade de enfrentamento, o estado de humor e disposição física para a integração e realização acadêmica, incluindo atividades, estudos, o relacionar-se com o outro, desenvolvimento individual, etc (VENDRAMINI et al., 2004, p. 259).

As pesquisas recentes têm produzido um montante de conhecimentos acerca das características de indivíduos com altos níveis de bem-estar subjetivo e felicidade. Os sujeitos mais felizes apresentam uma tendência maior de se envolver em relacionamentos amorosos, possuem vida social mais rica, procuram passar menos tempo sozinhos, apresentam ótimos relacionamentos interpessoais, mais amizades; pensam menos em si mesmos, gostam mais dos outros, são mais sociáveis. Entre outras características, vivem por mais tempo, apresentam melhores hábitos de saúde, pressão sanguínea mais baixa, sistema imunológico mais ativo, maior resistência à dor. Se percebem como mais capazes do que outros, são mais prevenidos no que se refere a saúde e segurança, suas taxas de momentos de lazer e o sentimento de auto estima também são maiores. Os dados destes estudos, identificados em contextos brasileiros e internacionais, expõem uma concepção de bem-estar que engloba a satisfação com relação a saúde, paz, amizade, amor, dinheiro, família, trabalho, realizações, religiosidade e educação (COLETA; COLETA, 2006).

Para Ferraz e Pereira (2002) a transição para a Universidade poderá dar destaque aos problemas dos estudantes, permitindo o aparecimento ou criando relações com níveis altos de ansiedade e de *stress*. Nesta fase é possível que o estudante desenvolva ou potencialize os mais diversos problemas. Problemas emocionais, pessoais como o *homesickness* (saudade de casa), a solidão, dificuldades com as relações interpessoais e competências sociais, com as tomadas de decisão, sexualidade. Posteriormente, os problemas acadêmicos, ilustrados pelas dificuldades de relacionamento com professores e colegas, rendimento escolar, notas baixas ou abaixo do esperado, ansiedade e *stress* diante das avaliações, etc. E por último os problemas financeiros e de administração da moradia, acomodação, hábitos alimentares e questões relacionadas à segurança (COSTA; LEAL, 2008).

1.4.2.3.1 Bem Estar físico e psicológico

As vivências acadêmicas podem tornar-se experiências estressantes ou depressivas e ter influência no rendimento do estudante, quando não estão em consonância com uma boa qualidade de vida (BOLSONI-SILVA, 2009).

Pesquisas com a população universitária evidenciam dados mostrando que mais da metade dos alunos que ingressam no curso superior apresentam dificuldades, sejam elas pessoais e/ou acadêmicas, além de um aumento dos números relativos à incidência de psicopatologias (CUNHA; CARRILHO, 2005).

Os alunos de cursos universitários compõe uma camada da população com hábitos que podem se tornar prejudicial a saúde a longo prazo, tais como estresse, desordens alimentares, pouca ou nenhuma atividade física, consumo de substâncias nocivas, acidentes (PEREIRA et al., 2006).

Para Calais, Andrade e Lipp (2003) a transição para a vida acadêmica deve ser considerada como um momento facilitador de *stress*, uma vez que, nessa época pode-se verificar um aumento de responsabilidade, ansiedade e competitividade por parte dos estudantes universitários. Além das mudanças com relação ao ensino e as incertezas quanto a escolha profissional.

Nos estudos de Fisher (1994) os resultados apontaram, entre os universitários, a ocorrência de estresse na época de transição para a universidade. Isso

devido a novas etapas decorrentes desses momentos, das tarefas acadêmicas, dificuldades financeiras e sociais.

Em uma avaliação realizada por Campos, Rocha, Campos e Oliveira (1996), com alunos ingressantes nos cursos superiores de medicina, engenharia e psicologia, no estado de São Paulo, os resultados indicaram variações de comportamentos dos estudantes segundo o curso escolhido, tal qual uma tendência de diminuição do reajustamento social nos alunos matriculados em medicina, enquanto que para os alunos dos outros dois cursos, um aumento do reajuste social. Para os autores esses dados sugerem fontes de estresse diretamente relacionadas com a vida acadêmica. Deste modo, obter informações acerca de como o estudante está percebendo suas condições físicas e psicológicas se mostra importante em um contexto que o processo de adaptação à universidade dá margem a incidência de patologias como mostram os estudos apontados.

Pereira, Motta, Vaz, Pinto, Bernardino, Melo, Ferreira, Rodrigues, Medeiros e Lopes (2006) relatam sobre um programa da Universidade de Coimbra o qual atua por meio de intervenção interdisciplinar visando o sucesso acadêmico, apoio psicológico, suporte social e promoção de estilos de vida saudável, e que é resultado do seguimento do modelo do GAP-SASUC (Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra). Este modelo é suportado por quatro áreas de intervenção: Consultas de Psicologia, Apoio de Alunos por Alunos, Serviço Social e Investigação.

A investigação perpassa todos os outros elementos da intervenção e segundo os resultados têm trazido benefícios à saúde mental dos alunos, principalmente com relação a temas como a ansiedade, estresse e depressão em contexto acadêmico. Esses dados geraram outras ações visando o estudante e a vida universitária, tais como a construção e validação de um questionário Stresse no Aluno Universitário (PEREIRA et al., 2004), estudos sobre a ansiedade em indivíduos submetidos a procedimentos médicos específicos e a investigação das necessidades de grupos específicos considerados de risco visando elaborar estratégias de intervenção adequadas aos mesmos. Com relação às consultas psicológicas, foi possível constatar que, predominantemente, os alunos procuram as consultas de psicologia apresentando distúrbios de ansiedade, com predomínio da fobia social e a ansiedade junto aos exames. Além de quadros de depressão e também de sintomas depressivos, os estudantes apresentam queixas acerca de problemas com os métodos de estudo,

dificuldades escolares, problemas familiares, de adaptação e aconselhamento. (PEREIRA et al., 2006).

Ramos e Carvalho (2008) caracterizam o período universitário como estressante, podendo gerar efeitos negativos na saúde física e mental do aluno. Sendo que o stress pode contribuir para o baixo rendimento acadêmico, grande incidência de depressão, de uso de drogas e álcool, distúrbios alimentares e suicídio. Outro trabalho realizado por Haslam, Stevens e Haslam, (1989) também corroborou que os problemas demonstrados por estudantes universitários são a depressão, abuso de drogas e, no caso das mulheres, distúrbios de alimentação.

Ramos e Carvalho (2008) em seus estudos sobre níveis de stress em estudantes universitários afirmam que ao analisar problemáticas vivenciadas por calouros, observaram stress relacionado às aulas, exames, resultados acadêmicos, ansiedade devido ao ambiente competitivo e devido ao próprio processo de adaptação e transição ao ambiente universitário.

Sawir, Marginson, Deumert, Nyland, e Ramia, (2007) entrevistaram 200 alunos provenientes de 30 países diferentes estudantes em instituições de ensino superior da Austrália. Entre os resultados verificou-se que dois terços apresentavam vivências de solidão e/ou isolamento, principalmente nos primeiros meses. As entrevistas investigaram dimensões: social, econômica, condições financeiras, de alojamento, a língua, redes de apoio, a relação com a família e de autoridade, a experiência intercultural e segurança pessoal. Um total de 130 alunos (65%) respondeu que já haviam passado por situação de solidão e/ou isolamento, 67% das mulheres e 62% dos homens. Dentre as maneiras de lidar com essa vivência 88% relatou recorrer às redes de apoio pessoais sociais ou pessoais (a categoria de apoio mais citada foi a de amigos na Austrália com 54% seguido de familiares e parentes com 34%); 10% citaram se engajar em atividades e 15% fez uso de recursos pessoais. Alguns alunos fizeram referência ao uso de mais de uma estratégia. Para muitos desses estudantes imigrantes temporários a volta para casa é muito significativa. Estes resultados confirmam os estudos também realizados com alunos deslocados de seus países, sobre os efeitos de perder apoio à família, o papel das redes sociais e como a baixa familiaridade cultural e lingüística exacerba a solidão.

Os estudos e seus resultados reforçam a importância de investigações acerca da existência ou o aparecimento de psicopatologias em universitários, sejam eles ingressantes ou não, uma vez que a universidade poderá contribuir com ações visando a

saúde física e mental do aluno e possivelmente prevenindo problemáticas em outras dimensões da vida acadêmica.

1.4.2.4 Satisfação com a instituição

Atualmente, as instituições de Ensino Superior também podem ser vistas como outras organizações que conferem serviços às pessoas, e com isso, devem cumprir exigências de qualidade, competência e produtividade. Assim, para oferecer programas e serviços adequados ao público, à dinâmica da instituição, aos seus valores e objetivos, atualmente, se faz necessário conhecer mais profundamente quem faz uso da universidade. E como grande participante deste processo está o aluno (VIEIRA; HUPPES; MILACH, 2008).

A qualidade do curso de graduação, a satisfação e o envolvimento dos estudantes com o curso são elementos que irão determinar o perfil e o desempenho dos profissionais formados naquela instituição e que posteriormente ingressarão no mercado de trabalho. No caso da formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior Pública a formação de profissionais competentes é uma cobrança da sociedade (VIEIRA; HUPPES; MILACH, 2008).

Como já mencionado, a questão da adaptação à universidade é um processo multifatorial, e a satisfação com a instituição também acompanha essa caracterização. Inclusive diversos autores, incluem a satisfação dos alunos como fator fundamental para o sucesso das Instituições de Ensino Superior (VIEIRA; HUPPES; MILACH, 2008).

Pascarella (1985) em seus estudos denomina Ambiente Institucional o grupo de variáveis que abrange: as atividades extracurriculares, a vida nas residências universitárias, a participação cultural dos estudantes, o envolvimento em esportes, serviços voluntários, e o *ethos* ou cultura institucional. Pelas particularidades dos elementos acima descritos, constata-se que o Ambiente Institucional é influenciado diretamente pelas características da instituição e pelos traços singulares dos universitários (FIOR, 2008).

Contudo, segundo Vieira, Huppess e Milach (2008) a satisfação do estudante com a instituição pode ser relacionada ao tempo para a conclusão do curso e ao número de desistentes ou de abandonos, pois, para estes autores, quanto mais satisfeito o estudante estiver, menor será o número de desistências e mais rápida a conclusão do curso. Assim, obter informações sobre a satisfação dos estudantes, através de seus

interesses e dos professores, as formas de ensino, os currículos e a organização do curso, é uma maneira de garantir a satisfação das necessidades dos alunos e da sociedade e de garantir um retorno com relação às Instituições de Ensino Superior Públicas e também à sociedade que as mantém.

Polydoro et al. (2001) também ressaltam o papel da instituição na adaptação do estudante. E ainda, referem que o processo de adaptação com a condução apropriada pode levar o aluno a lidar adequadamente com novas situações e desafios. Diversas universidades, principalmente estrangeiras, têm desenvolvido estudos, elaborado programas e criado serviços voltados para a integração do estudante à vida acadêmica.

Vale lembrar que neste estudo não foram consideradas as questões relativas à satisfação discente no caso de instituições de ensino superior privadas, nas quais a satisfação pode estar atrelada à questão do investimento direto de capital e as condições, em diversos aspectos, se mostram diferenciados do que acontece nas universidades públicas.

1.4.2.5 Satisfação com o Curso

Conforme já mencionado vários autores defendem que a satisfação dos alunos é um fator fundamental para o sucesso das Instituições de Ensino Superior (VIEIRA; MILACH; HUPPES, 2007).

Para Schleich, Polydoro e Santos (2006) a satisfação tem grande relevância quando os estudantes avaliam os cursos superiores, uma vez que se trata de uma análise com base na realidade que o aluno tem contato. Por meio desta avaliação é possível realizar contribuições aos coordenadores e docentes de cursos superiores com relação a satisfação discente, visando maior coerência entre expectativas dos mesmos e o que a universidade irá oferecer. Pois, como já relatado em estudos o não atendimento de expectativas formadas poderá acarretar em um baixo desempenho, menor integração, insucesso e, até o abandono do curso.

Os fatores de satisfação podem sofrer variações, pois estão sujeitos ao modo como os estudantes vêem a si mesmos e ao contexto em que estão inseridos. O que corresponde à percepção em relação ao ensino, ou seja, a forma que o aluno visualiza a realidade no cotidiano universitário, baseada na leitura de ações, gestos, discursos, normas e nas atitudes de funcionários, direção e professores. E essa percepção se torna mais crítica com o maior conhecimento e envolvimento dos estudantes sobre os serviços

oferecidos pela universidade, tornando mais coerente a formação da satisfação (SOUZA; REINERT, 2010).

Em uma pesquisa de característica longitudinal realizada com alunos da UFRGS desde seu ingresso até o final do curso, Lassance (1997) descreveu a existência de 4 fases na relação entre o aluno, a escolha e o curso. A primeira é considerada a fase de entusiasmo com o resultado do vestibular, o ingresso na universidade e a expectativa com o início da graduação. A fase seguinte marca o desapontamento com o curso, professores, instituição, condições de aprendizagem e preocupações com uma possível nova escolha profissional. Em um terceiro momento há a demonstração de um aumento pelo interesse na continuidade do curso. Nesta fase, é fundamental para a satisfação e para o comprometimento que o estudante se engaje em atividades acadêmicas. E a quarta fase caracteriza-se já pela proximidade com o término do curso. Nessa fase a qualidade das atividades exercidas e a avaliação da formação produzem as expectativas para o início da vida profissional (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

O estudo realizado por Vieira, Milach e Huppés (2007) avaliou os determinantes da satisfação geral em relação ao curso dos alunos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. Foram utilizados os construtos do modelo de equações estruturais de Paswan e Young (2002): Envolvimento do Professor, Envolvimento do Estudante, Interação Estudante-Professor, Demandas do Curso e Organização do Curso, para avaliar a Satisfação Geral, dos estudantes em relação ao curso. Foram elaboradas 8 hipóteses envolvendo os constructos e a variável Satisfação Geral. Responderam aos 3 blocos do questionário 224 estudantes. Os resultados demonstraram que o modelo é adequado para a mensuração da Satisfação Geral dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis da UFSM, pois comprovou que os construtos Envolvimento do Professor e Interesse do Estudante têm influência positiva sobre a Satisfação Geral do estudante em relação ao curso.

Souza e Reinert (2009) realizaram um levantamento de pesquisas e estudos nacionais e internacionais sobre os possíveis fatores de satisfação de estudantes universitários. Os autores encontraram os resultados de pesquisas de satisfação sobre fatores pessoais (relacionados ao estudante) e institucionais (relacionados à experiência educacional).

Souza e Reinert (2009) também encontraram, dentre os fatores que influenciam a satisfação dos alunos positivamente: os amigos do grupo (KANAN; BAKER, 2006); identificação pessoal com a área e aspectos externos, tal como mercado

de trabalho favorável e boa estrutura do curso (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003); atendimento de necessidades e expectativas em geral (APPLETON-KNAPP; KRENTLER, 2006; PETRUZZELLIS; D'UGGENTO; ROMANAZZI, 2006); habilidades, conhecimentos, estratégias, postura e formas de interação do docente com a turma (CAMARGOS; CAMARGOS; MACHADO, 2006; DOUGLAS; DOUGLAS; BARNES, 2006); e percepção do ensino como algo proveitoso (DOUGLAS; MCCLELLAND; DAVIES, 2008).

Os autores encontraram fatores que influenciam negativamente a satisfação e identificaram: desapontamento com a organização e falha geral quanto a atender expectativas; corpo docente despreparado e com pouco compromisso com as turmas; corpo docente indisponível e sem prontidão para responder. Além das atividades extracurriculares esportivas e sociais no campus, porém, estes são fatores que não afetam de forma significativa a satisfação (SOUZA; REINERT, 2009).

Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) em um estudo realizado com 391 universitários de 16 cursos da UFRGS investigaram as trajetórias acadêmicas, satisfação com a escolha profissional e expectativas quanto à orientação profissional. Os dados indicaram que 56% dos alunos mostraram-se satisfeitas e 32,2% muito satisfeita com a escolha profissional; 42,7% pensaram em desistir ou mudar de profissão; e 15,9% ainda pensam nisso. Outro dado significativo foi o de que a participação em atividades acadêmicas e a identificação com a profissão tem um papel importante para a satisfação com a escolha.

Durante o curso de graduação universitário também ocorre a reativação de crises vocacionais, além da confrontação ou afirmação da escolha ocupacional feita pelo estudante e demandam esforços sobre diversas questões para os profissionais da área da orientação profissional (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

O nível de satisfação pode sofrer variações de acordo com novas informações que vão sendo agregadas e consideradas para avaliar o curso, ou seja, a avaliação não é estática ou finalista, pois o estudante reavalia continuamente suas opiniões (SOUZA; REINERT, 2010).

1.4.2.6 Atividades Extracurriculares

Desde a década de 1980, intensificou-se o número de trabalhos no contexto universitário, tendo como tema as atividades do currículo formal, isto é, as obrigatórias e

as atividades extracurriculares não obrigatórias e a relação destas com o desenvolvimento psicossocial e cognitivo do universitário (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Durante o curso universitário o currículo formal, manifesto e previsto, implica que o estudante será exposto a experiências, aulas, trabalhos práticos e exames. Enquanto que o informal abarca o conjunto de experiências e estímulos sem previsão ou planejamento pela Universidade (PERES; ANDRADE; GARCIA, 2007).

As atividades extracurriculares podem também estar incluídas no ambiente institucional, e este é influenciado diretamente pelas características da instituição e dos estudantes (FIOR, 2008).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CES) nº 492/2001 traz atividades complementares e estágios como dividindo o seguimento de normas e características semelhantes. Têm o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional. Os estágios e as atividades complementares são caracterizados pela flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo.

As atividades complementares podem ser: participação em eventos internos e externos à Instituição de Educação Superior, tais como semanas acadêmicas, congressos, seminários, palestras, conferências, atividades culturais; integralização de cursos de extensão e/ou atualização acadêmica e profissional; atividades de iniciação científica e monitoria.

As atividades extracurriculares, muitas vezes, são tratadas com características e nomenclaturas diversificadas, as quais podem indicar a singularidade e a intencionalidade do estudo. As atividades extracurriculares podem ser entendidas como aquelas não-obrigatórias, porém ficam sob a responsabilidade da instituição e fazem parte do currículo de formação ou não. Em outros casos as atividades extracurriculares se diferenciam apenas pelo local de ocorrência e são divididas entre: as que ocorrem dentro da instituição de ensino e as que ocorrem fora da instituição, podendo, desta forma, incluir a participação em associações, atividades culturais e recreativas, atividades religiosas, artísticas, a prática esportiva, entre outras (PERES; ANDRADE; GARCIA, 2007).

Neste estudo além das atividades extracurriculares diretamente ligadas à formação profissional do estudante ou ao curso, foram consideradas também como atividades extracurriculares, as atividades além do currículo e da formação do aluno.

Mais especificamente, atividades de lazer, culturais, religiosas e esportivas intituladas como extracurriculares para complementar a investigação do estudo.

Lemos (2010) sugere que os universitários ao se envolverem em atividades obrigatórias e não-obrigatórias, sofrem mudanças influenciadas pelas mesmas. Sejam elas: monitoria, iniciação científica, estágios, bolsa-trabalho, eventos e congressos, grupos esportivos, empresa júnior, participação em centros acadêmicos, representação estudantil, entre outras. A contribuição dos estudos com relação às atividades extracurriculares está na investigação desta influencia ou não dos contextos em que o estudante está inserido e as transformações desencadeadas e ocorridas ao longo da graduação.

1.4.2.7 Percepção de Rede de Apoio

A entrada na universidade implica uma série de transformações nas redes de amizade e de apoio social dos jovens estudantes (TEIXEIRA et al., 2008). A vida do estudante universitário tem um caráter menos estruturado quando comparado aos dos anos de ensino anteriores. E enquanto novos vínculos de amizade não se estabelecem, o jovem conta com seus recursos psicológicos e as redes de apoio estabelecidas antes da entrada no ensino superior (outros amigos e família) para enfrentar eventuais dificuldades que possam aparecer. Adaptar-se à universidade também requer a integração social a esse novo contexto, através da participação de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias (DINIZ; ALMEIDA, 2006; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005; TEIXEIRA et al., 2008) uma vez que estas poderão se configurar como rede de apoio nesse novo ambiente.

A qualidade da relação que o universitário tem com seus pais, durante e mesmo antes do ingresso no ensino superior, é um fator 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 (TEIXEIRA et al., 2008, pág. 186).

A pesquisa feita por Teixeira et al. (2008) com 14 estudantes recém ingressos no ensino superior teve o objetivo de captar e descrever a experiência de ingresso na universidade por jovens calouros a partir de 4 grandes temas: saindo de casa, ingresso na vida acadêmica – primeiras impressões, percebendo mudanças em si mesmo e adaptando-se ao curso. Esse último tema trouxe resultados como: os vínculos afetivos com os colegas são essenciais para a adaptação, sentimento de pertencer a um grupo, as amizades possibilitam a partilha de experiências e o apoio em caso de dificuldades. Com relação às dificuldades acadêmicas as fontes de apoio citadas foram os colegas e os professores; para o enfrentamento de situações de natureza emocional (viver sozinho ou adaptar-se a nova vida social) as redes de apoio mais citadas foram os pais ou outros parentes, mesmo distantes, demonstrando a importância família como apoio no processo de adaptação a universidade. Assim, diante das dificuldades, o estudante pode recorrer aos pais, aos amigos e aos professores. No entanto, os pais são percebidos como fontes de apoio fundamental, apesar da presença dos amigos.

Este estudo destaca também a adaptação à universidade, em estudantes recém ingressos, como multifatorial, e entre esses fatores estão aqueles não ligados diretamente ao contexto acadêmico, tal como as redes de apoio social fora da universidade e o estudante morar com a família ou não.

O estudo de Holahan, Valentiner e Moos (1987) teve como objetivo compreender a relação entre o apoio parental e o ajustamento de alunos universitários durante os dois primeiros anos de curso. Os resultados mostraram que o suporte parental (altos níveis de coesão e expressão de sentimentos) e a não existência de conflito na relação com os pais revelaram-se direta e indiretamente relevantes na transição e adaptação a universidade, através da disposição dos alunos para a socialização.

Na perspectiva evolucionista a paternidade (a geração dos indivíduos descendentes com os genes em comum) e a sobrevivência dos filhos, é vista como prioritária na hierarquia das necessidades humanas, juntamente ou logo após as necessidades de manutenção própria. Assim, o desejo pela paternidade e o cuidar dos filhos são como formas de demonstração da capacidade da espécie para sobreviver, uma vez que os bebês não sobreviveriam sem os vínculos que dão o suporte para a proteção (PERAZZOLO; PEREIRA; SANTOS, 2010).

1.4.3 Empatia

A literatura vem considerando a empatia como um construto multidimensional, o qual envolve elementos cognitivos, comportamentais e afetivos (FALCONE; FERREIRA; DA LUZ; FERNANDES; D'AUGUSTIN; SARDINHA; PINHO, 2008). Contudo, existem autores os quais compreendem a empatia como um fenômeno de predominância cognitiva e outros como um processo fundamentalmente afetivo, com alguns componentes cognitivos (FALCONE et al., 2008).

Tomando como base o modelo multidimensional, neste estudo a empatia corresponde à capacidade de compreender, de compartilhar ou considerar sentimentos, necessidades e perspectivas do outro, expressando este entendimento de modo que a outra pessoa se sinta compreendida e validada. Assim, esta definição considera a empatia como uma habilidade social que distingue a espécie humana e não humanas. Pois, uma vez que somente na espécie humana verifica-se a tomada de perspectiva, a autoconsciência, a consciência do outro, a flexibilidade, a reavaliação da emoção, além da expressão verbal e não verbal de entendimento (FALCONE et al., 2008).

Oliveira, Falcone e Ribas Jr. (2009) apontam os pontos comuns encontrados na literatura sobre o conceito de empatia. Em todos eles são identificados pontos em que o indivíduo empático é aquele que deve ter capacidade para perceber os sinais mais sutis representantes das emoções e os sentimentos do outro, sem julgar, e comunicar essa compreensão sensivelmente, de modo que este outro se sinta compreendido.

O importante é que é consensual que a empatia exerce influência sobre o bem-estar individual e social do indivíduo e importante no processo de socialização, também fundamental ao jovem ingressante na universidade.

1.5 - Justificativa

Com base nos resultados obtidos pelas análises do material recolhido, será possível contribuir com dados a respeito do processo de adaptação a universidade para homens e mulheres, o bem estar e as relações interpessoais, além de outras dimensões que compõem essa transição. Além de apontar direções para novos estudos e também sugerir estratégias e serviços para instituições de ensino superior, as quais tem interesse em implantar novas medidas e reconstruir seus serviços de apoio a adaptação e ao sucesso do estudante universitário.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

O objetivo do presente trabalho foi relacionar os eixos da adaptação à universidade, sendo estes eixos: 1 - Expectativas Pré Universidade, 2 - Relações Interpessoais, 3 – Bem Estar, 4 - Satisfação com a Instituição, 5 - Satisfação com o Curso, 6 - Atividades Extracurriculares e 7 – Percepção de Rede de Apoio, com características pessoais e com os scores de empatia de estudantes homens e mulheres ingressantes.

2.2 Objetivos específicos

- Levantar dados sobre os eixos relativos à adaptação a universidade;
- Relacionar com as características dessa população, investigando a existência de diferenças entre os estudantes homens e mulheres em todas as dimensões contidas nos instrumentos (questionário e Inventário de Empatia).
- Correlacionar os eixos investigados entre si; as informações obtidas com o questionário; os eixos com informações obtidas por meio do questionário;
- Discutir à luz da literatura

3 MÉTODO

3.1 Participantes

Estudantes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru – SP. A amostra foi composta de 100 participantes, sendo 50 homens e 50 mulheres, representante do curso de Biologia, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Psicologia. O critério para participação do estudo foi ser estudante ingressante dos cursos citados.

No curso de Biologia foram 22 homens e 21 mulheres; do curso de Engenharia de Produção participaram 8 homens e 5 mulheres; quanto ao curso de Engenharia de Mecânica participou somente 1 mulher e do curso de Engenharia Elétrica apenas 3 homens; já do curso de Psicologia a amostra teve 17 homens e 23 mulheres.

As idades variaram igualmente, ou seja, entre 17 anos (mínima) e 26 anos (máxima). Dos 50 homens 39 mudaram-se para a cidade de Bauru para estudar e 11 residem em Bauru, sua cidade de origem. Das mulheres 46 alunas mudaram-se para Bauru para cursar a universidade e 4 já residiam em Bauru. E de um total de 18 que relataram trabalhar, 10 são homens e os outros 8 mulheres.

O número de indivíduos participantes neste estudo utilizou o recurso de amostra de conveniência. Nesse método, participantes são selecionados até atingir um número pré definido, sendo o critério de escolha aqueles os quais as condições de acesso era mais favoráveis. Foi feito um contato com professores responsáveis por disciplinas em cada um dos cursos já citados anteriormente e cujos horários de aula eram semelhantes ao da pessoa que possibilitou esse contato. Então foi feito o pedido, a estes professores, a permissão para a apresentação da pesquisa e a aplicação do instrumento em sala de aula, antes do início da aula.

3.2 Material

A obtenção dos dados visando os objetivos da pesquisa foi feita por meio de um questionário com perguntas de caracterização do estudante e de questões sobre adaptação à universidade, divididas nos seguintes eixos temáticos: expectativas pré-universidade, relações interpessoais, bem-estar, satisfação com a instituição, satisfação com o curso, atividades extracurriculares e percepção de redes de apoio.

Foram utilizados, como instrumento de coleta de dados um questionário (APENDICE A) elaborado especialmente para este estudo, o qual trazia afirmações a serem julgadas pelos participantes sobre os eixos de investigação quanto à adaptação à universidade e o Inventário de Empatia (IE) cuja elaboração é de autoria de Falcone et al. (2008) (ANEXO A).

O material metodológico garantia o anonimato do participante. O questionário e o inventário foram reunidos em um único documento. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (APENDICE B), continha a identificação dos participantes e sua assinatura, e foram apresentados juntamente com o documento, entretanto, não possuía vínculo com este, garantindo o sigilo do participante.

3.2.1 Questionário

Na parte I do questionário havia um cabeçalho com a indicação para o fornecimento de dados pessoais básicos de caracterização do participante: idade, sexo, curso e o ano em que estava matriculado. O instrumento também investigou sobre a decisão pela carreira e aspectos relativos à dificuldade de qual carreira seguir, moradia e frequência do deslocamento para a cidade de origem (APENDICE A).

A parte II do questionário teve por objetivo investigar os eixos já mencionados. Para tanto, as afirmações respondidas pelos participantes foram organizadas em uma sequência. As instruções orientavam o participante a julgar as afirmações de modo que a mesma poderia receber pontuações de 1, 2, 3, 4 e 5, sendo: Não me identifico com essa alternativa, Identifico-me pouco com essa alternativa, Identifico-me parcialmente com essa alternativa, Identifico-me muito com essa alternativa, Identifico-me totalmente com essa alternativa.

Na sequência os eixos foram nomeados e as afirmações colocadas seguidas de cada um deles.

Para investigar o Eixo I - Expectativas Pré Universidade – por meio de 5 questões, foram abordadas as expectativas antes de ser aprovado no vestibular, a qualidade do curso, o atendimento às expectativas e a escolha da universidade e a localização da cidade de origem.

Para o Eixo 2 – Relações Interpessoais – foram descritas as relações de amizade e coleguismo, as características dessas relações e a quantidade de pessoas possivelmente envolvidas nessas relações. Para então, abordar, por meio de afirmações

as quais os participantes julgariam, as relações de amizade e coleguismo feitas na universidade, a quantidade aproximada destas, as amizades de antes do ingresso na universidade, a satisfação com essas relações, essas relações considerando o contexto da universidade, do curso, da sala de aula e dos companheiros de moradia ou república. Para isso o eixo contou com 16 questões.

O Eixo 3 investigou o Bem Estar, por meio de 5 afirmações sobre a satisfação com o bem-estar físico e psicológico. Cada um deles foi caracterizado a fim de que o participante tivesse maior clareza sobre do que se tratava o eixo. Neste eixo também existiam afirmações sobre estados deprimidos, ansiosos e estressados. Foram feitas afirmações do tipo “Sinto-me” com a descrição do que seria esse estado para melhor instrumentalizar o participante para responder.

No eixo 4 – Satisfação com a Instituição – foram feitas 3 afirmações gerais sobre a universidade, contemplando o desejo de estar cursando esta instituição, sobre a recomendação dos cursos dessa instituição e sobre os ambientes e atividades de apoio os quais a universidade dispõe (laboratórios, bibliotecas, etc.).

Satisfação com o Curso é o tema do eixo 5. Neste eixo foram investigadas 7 questões acerca do curso que o participante frequenta, abordando: a satisfação com a organização do curso, com as disciplinas, com a carga horária, com os professores, sobre o atendimento das expectativas e o desejo de abandonar o curso.

O eixo de número 6 abordou as Atividades Extracurriculares. Foram enumeradas 12 tipos delas sendo a de número 13 a opção “outras”. O participante assinalou aquela(s) que pratica, frequenta ou que faz parte. Se não frequenta ou participa de nenhuma das que estão listadas, pôde preencher a opção “outras” e escrever qual era esta se desejasse.

O sétimo e último eixo teve como tema a Percepção de Rede de Apoio. Continha 11 afirmações a fim de obter informações sobre a busca de rede de apoio dos estudantes diante de um problema que já enfrentaram ou que podem vir a enfrentar. O foco está na percepção como rede de apoio: a família, os colegas, amigos, professores, profissionais, se o participante é procurado como uma fonte de apoio e também se opta por não recorrer a nenhum apoio.

As afirmações que possuíam sentido negativo tiveram seus valores invertidos no momento da análise dos resultados. As questões que sofreram a inversão foram: Eixo 2 - Relações Interpessoais (“Só fiz colegas na Universidade”); Eixo 3 - Bem Estar (“Sinto-me deprimido”, “Sinto-me ansioso”, “Sinto-me estressado”); Eixo 5

- Satisfação com o Curso (“Tenho vontade de abandonar o curso”); Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio (“Prefiro resolver meus problemas sozinho, sem ajuda”, “Não sei com quem posso contar na Universidade”, “Quando estou com dificuldades prefiro buscar ajuda profissional”, “Procuro os professores da Universidade quando estou com alguma dificuldade”) – (APÊNDICE A).

3.2.2 Inventário de Empatia

O Inventário de Empatia (IE) elaborado por Falcone et al. (2008) é composto de 40 itens, os quais medem os componentes cognitivos, afetivos e comportamentais da empatia (ANEXO A). Os 40 itens foram elaborados a partir de quatro fatores os quais representam um modelo multidimensional para o estudo da empatia. São eles: Tomada de Perspectiva, Flexibilidade Interpessoal, Altruísmo e Sensibilidade Afetiva.

As respostas dos 40 itens foram numeradas de 1 a 5, em uma escala do tipo Likert, de acordo com a frequência dos comportamentos descritos, sendo: (1) nunca, (2) raramente, (3) regularmente, (4) quase sempre e (5) sempre. Os itens com frequência elevada, ou seja, pontuados com o número 5 tendem na direção do conceito de empatia. Os itens reversos, em que a alta frequência sugere pouca empatia, devem ter sua pontuação revertida para a obtenção do escore.

Segundo Falcone et al. (2008) a versão final do IE é composta por 40 itens, sendo 17 reversos, indicando a inversão das respostas para a obtenção do escore final. No caso de a resposta ser 1, deve-se trocar para 5 e vice-versa, no caso de a resposta ser 4, é preciso trocar para 2 e vice-versa. E se a resposta for 3, deve ser mantida. Os 17 itens que devem ter suas pontuações revertidas são: 3, 4, 5, 8, 9, 13, 16, 19, 20, 22, 24, 26, 30, 32, 35, 38 e 40 (ANEXO A).

3.3 Procedimento

A primeira versão do questionário, o piloto, foi aplicada em amostra de conveniência composta por 6 estudantes universitários cujas características se assemelhavam às dos participantes alvo do estudo. Após essa aplicação piloto o questionário foi submetido a duas alterações: maior espaçamento entre os eixos e a inclusão de um espaço para que o estudante indicasse qual o ano do curso está

matriculado, uma vez que dentro da sala de aula, podem existir alunos de anos seguintes cursando a disciplina por razões diversas, tais como não aprovação, monitoria, etc. Após as alterações, feitas a partir do piloto, teve início a coleta dos dados.

Cada participante preencheu o questionário estruturado junto com um termo de consentimento livre e esclarecido (APENDICE B), após explanação dos objetivos. A aplicação dos instrumentos aconteceu nas próprias salas de aula, de modo coletivo durante o período de aula. Cada participante teve tempo livre para realizar o preenchimento, levando entre 20 e 30 minutos.

A coleta dos dados foi realizada no segundo semestre de 2011, após contato com os professores dos diferentes cursos para obter a autorização para a aplicação do instrumento durante o período de aula. Foi realizada a apresentação da pesquisa, e a entrega de uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que assinassem. Na sequência foi entregue uma cópia do questionário e do Inventário de Empatia. A orientação dada foi que respondessem com atenção e sinceridade.

3.4 Análise dos dados

Os dados foram submetidos a uma análise estatística descritiva, segundo o modelo adequado para a característica dos dados coletados.

Os dados obtidos por meio do material metodológico (questionário e IE) foram tabulados, analisados por meio da Estatística Descritiva (COZBY, 2003) utilizando medidas de tendência central, tais como a média aritmética, moda, desvio padrão, valores mínimos e máximos. Os dados brutos foram agrupados (APÊNDICE C) de modo individual e podem ser observados nas tabelas brutas.

Em um primeiro momento os dados foram analisados de modo a comparar as respostas dos participantes homens e mulheres ao questionário e ao inventário. A análise foi feita utilizando-se estatística não paramétrica, através do Teste Mann-Whitney.

Posteriormente, foram feitas correlações entre os eixos do questionário, entre os eixos e informações obtidas através do questionário por meio de perguntas específicas, entre informações obtidas através do questionário e entre esses dois itens (eixos e informações) e o Inventário de Empatia. As correlações foram calculadas por meio do Índice de Correlação Linear de Spearman.

4 RESULTADOS

4.1 Diferenças entre gêneros

4.1.1 Identificação Geral

Participaram deste estudo 100 universitários, sendo 50 mulheres e 50 homens, pertencentes ao primeiro ano dos cursos de Biologia, Psicologia e Engenharia (Produção, Mecânica e Elétrica).

A distribuição total se deu com 43 alunos de Biologia, 40 do curso de Psicologia, 17 dos cursos de Engenharia – sendo 13 alunos de Engenharia de Produção 3 alunos do curso de Engenharia Elétrica e 1 aluna do curso de Engenharia Mecânica.

A média de idade das mulheres foi de 18,9 com desvio padrão de 1,58 (mínima de 17 e máxima de 26). Já a média de idade dos homens, cursando o primeiro ano, foi de 19,58 e o desvio padrão de 1,88 (mínima de 17 e máxima de 26).

Tabela 1 - Distribuição do número de alunos participantes da pesquisa pertencentes a cada sexo e curso de graduação.

Curso	Homem	Mulher	Total
Biologia	22	21	43
Psicologia	17	23	40
Engenharia	11	06	17
Total	50	50	100

Perguntou-se no questionário se o participante trabalhava ou não. Do total de alunos que responderam à pesquisa, foram obtidos os seguintes números: 10 homens e 8 mulheres.

Tabela 2 - Número de alunos participantes da pesquisa que trabalham.

Trabalha	Homem	Mulher	Total
Sim	10	8	18
Não	40	42	82
Total	50	50	100

Desse total de 18 alunos que trabalham: 7 são de outra cidade de origem e moram em Bauru para estudar (4 homens e 3 mulheres); 6 viajam todos os dias (2 homens e 4 mulheres) e 5 são naturais e moram em Bauru (4 homens e 1 mulher).

Para investigar a cidade de residência atual e antes de cursar a Universidade foram feitas as perguntas: se reside ou não em Bauru, se o participante viaja todos os dias, qual a duração da viagem, a distância entre Bauru e a cidade de origem. Para investigar a frequência de viagem para a cidade de origem foram dadas opções: a) Diariamente; b) Todos os finais de semana; c) A cada 15 dias; d) Mensalmente; e) A cada 2 meses ou mais.

Tabela 3 - Opção de frequência de retorno a cidade de origem pelos participantes do sexo masculino e feminino.

Opção / Sexo	Homem	Mulher	Total
Residem em Bauru	11	4	15
Diariamente	9	7	16
Todos finais de semana	5	11	16
A cada 15 dias	11	21	30
Mensalmente	8	6	14
A cada 2 meses ou mais	6	1	7
Total	50	50	100

Com relação à frequência de ida para a cidade de origem, 11 homens e 4 mulheres residem em Bauru, sua cidade de origem, o restante, 85 participantes, se dividem entre as opções de retorno segundo mostra a tabela: diariamente 9 homens e 7 mulheres; todos os finais de semana foi escolhido por 5 homens e 11 mulheres; a cada 15 dias foi marcado por 11 homens e 21 mulheres; 8 homens e 6 mulheres escolheram a alternativa mensalmente e 6 homens e 1 mulher marcou que retorna para a cidade de origem a cada 2 meses ou mais.

4.1.2 Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade

Nas questões relacionadas a esse eixo os participantes tinham opção de escolher entre (1) não me identifico com essa alternativa até (5) identifico-me totalmente com essa alternativa. Estabeleceu-se, portanto, uma faixa de variação entre 1 e 5, onde os itens mais pontuados refletem maior satisfação quanto ao atendimento de expectativas.

Os resultados encontrados referentes ao eixo de investigação 1 – Expectativas Pré Universidade mostraram que somente a questão de número 1 deste eixo “Minhas expectativas quanto à Universidade, antes de passar no vestibular, foram atendidas” apresentaram diferenças significativas entre homens e mulheres.

Tabela 4 - Média, Desvio Padrão (M ± Dp) e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação às respostas às questões do eixo 1.

Questão	Homem		Mulher		Estatística	
	M	Dp	M	Dp	U	p
1. Expectativas atendidas	3,26 ± 0,88		3,60 ± 1,01		995,50	0,0397 *
2. Melhor que imaginava	3,24 ± 1,13		3,56 ± 1,13		1074,00	0,2250
3. Curso ainda vai atender	3,46 ± 1,09		3,50 ± 1,09		1236,00	0,9231
4. Perto cidade de origem	1,96 ± 1,47		2,00 ± 1,44		1229,00	0,8849
5. Propicia						
6. Boa formação	3,78 ± 0,97		3,88 ± 1,06		1145,00	0,4692

* significativo $p < 0,05$

Ainda com relação a questão 1, a opção mais marcada, tanto por homens, quanto por mulheres foi a de número 3: identificação parcial com a afirmação; sendo 54% dos participantes homens e 36% das participantes mulheres.

A questão 2 abordava o atendimento da expectativa positiva com relação ao curso e obteve a alternativa 4 (identifico-me muito com essa alternativa) como a mais escolhida, tanto para os homens (42%) como para as mulheres (30%).

A pergunta de número 3 falava da expectativa do curso ainda atender às expectativas e os resultados mostraram que a opção mais marcada foi a 4 (muita identificação) com 44% dos homens e 36% das mulheres.

Sobre escolher a universidade por ficar próxima à cidade de origem (questão número 4), a alternativa mais marcada, tanto para homens como para mulheres foi a número 1 (não me identifico com essa alternativa), sendo escolhida por 60% dos homens e 58% das mulheres.

A última questão deste eixo abordava a escolha desta universidade pelo oferecimento de boa formação com relação ao curso escolhido e obteve como alternativa mais escolhida a de número 4 (identifico-me muito com essa alternativa) com 42% para os homens e 44% das mulheres.

4.1.3 Eixo 2 - Relações Interpessoais

O eixo de investigação de número 2 – Relações Interpessoais – teve diferenças significativas entre as respostas dos participantes homens e mulheres referente às questões de números: 1, 6, 12 e 15.

Tabela 5 - Média, Desvio Padrão ($M \pm Dp$) e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação às respostas ao eixo 2.

Sexo Questão	Homem		Mulher		Estatística	
	M	Dp	M	Dp	U	p
1. Amizades na universidade	3,68 ± 1,53		4,38 ± 0,92		956,50	0,0430*
Número de amigos	4,11 ± 4,80		3,84 ± 2,87		1208,00	0,7722
2. Colegas na Universidade	3,44 ± 1,53		3,56 ± 1,36		1207,00	0,7669
Número de colegas	12,12 ± 6,24		12,46 ± 8,28		1117,00	0,3592
3. Melhores amigos	1,98 ± 1,15		2,24 ± 1,38		1145,00	0,4692
4. Amigos antes e depois	3,96 ± 1,34		4,20 ± 1,20		1120,50	0,3720
5. Quantidade de amigos	3,44 ± 1,37		3,70 ± 1,34		1105,00	0,3175
6. Qualidade das amizades	3,50 ± 1,40		4,10 ± 1,16		927,00	0,0260*
7. Atuais mais satisfatórias	2,06 ± 1,25		2,28 ± 1,33		1132,00	0,4159
8. Fiz Amizades facilmente	3,26 ± 1,23		3,54 ± 1,16		1078,00	0,2371
9. Principais: pessoas da sala	3,92 ± 1,29		4,14 ± 1,16		1130,00	0,4100
10. Principais: do curso/não da sala	1,92 ± 1,08		1,50 ± 0,86		970,50	0,0540
11. Principais: nem curso/ nem sala	1,76 ± 1,35		1,54 ± 1,01		1211,50	0,7907
12. Morar com outros universitários	2,90 ± 1,63		3,84 ± 1,52		835,50	0,0043*
13. Relação com outros moradores	3,96 ± 1,43		4,26 ± 1,21		1145,00	0,4692
14. Amizades da cidade de origem	3,96 ± 1,23		3,64 ± 1,17		1025,00	0,1209
15. Ligado a família	3,92 ± 1,21		4,46 ± 0,86		922,50	0,0240*
16. Nenhuma amizade na universid.	4,50 ± 1,18		4,90 ± 0,42		1071,00	0,2172

* significativo $p < 0,05$

A questão 1 (Fiz amigos na Universidade) teve a alternativa 5 (identifico-me totalmente) como a mais escolhida tanto por homens como por mulheres (respectivamente 46% e 62%). Após o teste de Mann-Whitney, foi possível observar que houve diferença significativa entre homens e mulheres ($U=956,50$; $p= 0,0430$), sendo que as mulheres obtiveram maiores valores quanto a fazer amigos na Universidade. Esta primeira questão foi seguida da pergunta “Quantos?”, para que os participantes escrevessem quantos amigos fez na universidade. A média obtida para os homens foi de 4,11 amigos e para as mulheres de 3,84.

A questão 2 sobre Relações Interpessoais (Só fiz colegas na Universidade) teve como alternativa mais marcada a opção 1 (não me identifico), escolhida por 40% dos homens e 38% das mulheres. Esta questão também foi seguida da pergunta “Quantos?” e as médias obtidas foram de 12,12 colegas para os homens e 12,46 para as mulheres.

Na questão de número 3, a qual afirmava que os atuais melhores amigos dos participantes são os da Universidade, a alternativa mais escolhida pelos foi a de número 1 (não me identifico com essa alternativa), com 48% de escolha por parte dos homens e 46% por parte das mulheres.

A questão 4 questionava se atualmente o participante possuía os amigos que havia feito na universidade e os que já possuíam antes de passar no vestibular, e a alternativa mais escolhida pelos participantes foi a de número 5 (identificação total), sendo eleita por 50% dos homens e 60% das mulheres.

Na questão 5 foi perguntado se a quantidade de amigos que o participantes fez na Universidade era satisfatória. A alternativa mais optada foi a de número 4 pelos homens (identifico-me muito) com 32% e a de número 5 (identifico-me totalmente) pelas mulheres, com 38%.

A questão 6 (A qualidade das amizades que possuo atualmente na Universidade é satisfatória) teve como alternativa de resposta mais escolhida (34%) pelos homens a de número 4 (identifico-me muito com essa alternativa). Para as mulheres a alternativa mais escolhida (50%) foi a de número 5 (identifico-me totalmente com essa alternativa). Nesta questão houve diferenças significativas entre os gêneros ($U=927,00$; $p=0,0260$), ou seja, as mulheres apresentaram valores maiores para esta questão, o que é possível constatar que as mulheres estão mais satisfeitas com a qualidade de suas amizades atuais na universidade.

Na questão 7 (sobre a satisfação maior com as amizades atuais da Universidade do que com as que já possuía anteriormente) a alternativa mais escolhida como resposta foi a de número 1 (não me identifico), tanto pelos homens (48%) como pelas mulheres (40%).

A oitava questão deste eixo (Fiz amizades facilmente na Universidade) teve como opção de maior escolha a alternativa de número 4 (identifico-me muito), com a porcentagem de 30% pelos homens e 40% pelas mulheres.

A questão seguinte (Minhas principais amizades são com pessoas da minha sala) teve como alternativa mais escolhida a de número 5 (identificação total), tanto por homens (44%) quanto pelas mulheres (52%).

As questões 10 e 11 também abordavam as características das principais amizades. Na questão 10, 48% dos homens e 68% das mulheres escolheram a alternativa 1 (não me identifico) quando perguntados se suas principais amizades era com pessoas de seu curso, mas não de sua sala. E 70% dos homens e 70% das mulheres também escolheram a alternativa 1 para julgar a questão de número 11, sobre as principais amizades não serem com pessoas da mesma sala nem do mesmo curso.

A questão 12 (Prefiro morar sozinho do que com outros universitários) teve como alternativa mais escolhida pelos homens a de número 1 (não me identifico) com

36%. Já 52% das mulheres escolheram a alternativa 5 (identifico-me totalmente) para julgar a afirmação. O teste de Mann-Whitney trouxe diferenças significativas ($U=835,50$; $p=0,003$) na comparação entre os gêneros, sendo, também, para as mulheres ($M= 3,84$) a atribuição do maior valor para a preferência por morar sozinha que para os homens ($M=2,90$).

A questão 13 abordava o bom relacionamento com as pessoas com as quais mora. A alternativa mais escolhida, tanto por homens como pelas mulheres foi a de número 5, com 54% e 58%, respectivamente.

A questão seguinte (Minhas amigas na minha cidade de origem se mantêm iguais) obteve diferentes alternativas de maior escolha entre homens e mulheres. 46% dos homens optaram pela alternativa 5 (identifico-me totalmente), enquanto 38% das mulheres escolheram a alternativa 3 (identificação parcial com a afirmação).

A questão 15 se tratava da forte ligação afetiva com a família e tanto homens (42%) como mulheres (66%) escolheram predominantemente a alternativa 5. Após o teste de Mann-Whitney, os resultados mostraram que as mulheres obtiveram valores mais altos que os homens, demonstrando assim, haver diferença significativa com relação aos gêneros, nessa questão.

A questão 16 trazia a afirmação “Não fiz nenhuma amizade na Universidade”. A alternativa mais escolhida tanto pelos homens como pelas mulheres foi a de número 1 (não me identifico) e as porcentagens relativas foram de 80% para os homens e 94% para as mulheres.

4.1.4 Eixo 3 - Bem Estar

Os resultados das comparações das respostas entre homens e mulheres acerca do eixo 3 – Bem estar – demonstraram não haver diferenças significativas em nenhuma das questões.

Tabela 6 - Média, Desvio Padrão ($M \pm Dp$) e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação às respostas ao eixo 3.

Questão	Homem		Mulher		Estatística	
	M	Dp	M	Dp	U	P
1. Psicologicamente	3,56	± 1,11	3,70	± 1,00	1177,50	0,3086
2. Fisicamente	3,58	± 1,23	3,44	± 1,30	1177,50	0,3086
3. Deprimido	4,50	± 1,04	4,50	± 1,00	1217,00	0,4100

4. Ansiosos	3,72 ± 1,28	3,64 ± 1,31	1209,00	0,7774
5. Estressado	4,46 ± 0,89	4,24 ± 1,17	1156,00	0,5170

* significativo $p < 0,05$

A questão 1 do eixo Bem estar tratava-se do sentir-se psicologicamente bem naquele momento. A opção mais escolhida pelos homens foi a 3 (identifico-me parcialmente) representando 32%% enquanto que 34% das mulheres escolheram a alternativa 4 (identifico-me muito).

A questão 2 abordava o sentir-se bem fisicamente com ausência de problemas e dificuldades especificadas na pergunta. As alternativas mais escolhidas tanto pelos homens como pelas mulheres foram as de número 4 e 5. Sendo para os homens 28% para cada uma das alternativas 4 e 5. E 26% das mulheres escolheram a alternativa 4 e 26% a de número 5.

Na questão 3 foi investigado o sentir-se deprimido. Tanto homens como mulheres indicaram predominantemente a alternativa 1 (não me identifico), sendo 76% dos homens e 72% das mulheres. Vale informar que a alternativa 5 (identifico-me totalmente) foi escolhida por 2 homens e por 2 mulheres, representando 4% do total de participantes.

A questão 4 abordava a ansiedade e características que os estudantes poderiam apresentar quando sentissem ansiosos. 36% dos homens e 38% das mulheres optaram pela alternativa 1 (não me identifico) e 8% (4 participantes) dos homens e 6% (3 participantes) das mulheres escolheram a alternativa 5 (identificação total).

A última questão do eixo Bem Estar tratava-se do sentir-se estressado e algumas características. 66% dos homens e 60% das mulheres optaram pela alternativa 1 (não me identifico) e 4% escolheu a alternativa 5 (identifico-me totalmente), sendo 1 homem e 3 mulheres.

4.1.5 Eixo 4 - Satisfação com a Instituição

Quanto ao eixo de investigação 4 – Satisfação com a Instituição – os resultados mostraram não haver diferenças significativas entre os homens e as mulheres em nenhuma das questões.

Tabela 7 - Média, Desvio Padrão (M ± Dp) e comparações, através do Teste de Mann-Whitney, entre homens e mulheres com relação as respostas ao eixo 4.

Questão	Homem		Mulher		Estatística	
	M	Dp	M	Dp	U	p
1.Não gostaria de outra	3,42 ± 1,37		3,64 ± 1,16		1158,50	0,5282
2.Recomendaria	4,24 ± 0,92		4,34 ± 0,75		1209,00	0,7774
3.Ambiente físico	3,64 ± 1,10		3,76 ± 1,02		1200,50	0,7329

* significativo $p < 0,05$

A questão 1 sobre a satisfação com a instituição (Estou cursando esta universidade e não gostaria de estar cursando outra instituição) teve como alternativa de maior escolha a de número 5 (identificação total) pelos homens com 28% e a de número 4 (identifico-me muito) pelas mulheres, com 34%.

Já a questão de número 2, a qual abordava a recomendação dos cursos daquela instituição pelo estudante, obteve a alternativa 5 (identifico-me totalmente) como a de maior escolha, representada por 46% dos homens e 48% das mulheres.

A última questão desse eixo investigação a satisfação do participante com os ambientes da universidade e as atividades de apoio (laboratórios, bibliotecas, etc). A alternativa mais escolhida foi a opção 4 com 46% dos homens e 36% das mulheres.

4.1.6 Eixo 5 - Satisfação com o Curso

Sobre o eixo 5 – Satisfação com o Curso – somente a questão de número 2 (“Sinto-me satisfeito com as disciplinas do curso”) apresentou diferenças significativas nos resultados de comparação entre homens e mulheres.

Tabela 8 - Média, Desvio Padrão (M ± Dp) e comparações através do Teste de Mann-Whitney entre homens e mulheres com relação as respostas ao eixo 5.

Questão	Homem		Mulher		Estatística	
	M	Dp	M	Dp	U	p
1.Organização / Qualidade	3,74 ± 0,96		3,98 ± 0,91		1080,00	0,2412
2.Disciplinas	3,50 ± 0,97		3,90 ± 0,86		962,50	0,0237*
3.Carga horária	3,62 ± 1,03		3,62 ± 1,12		1231,00	0,8958
4.Condução das aulas	3,64 ± 0,80		3,92 ± 0,78		1038,00	0,1439
5.Professores aptos	4,12 ± 0,80		4,20 ± 0,78		1182,00	0,6392
6.Persistir no curso	4,44 ± 1,09		4,48 ± 1,03		1182,00	0,6392
7. Realização profissional	3,50 ± 1,27		3,76 ± 1,04		1123,00	0,3813

* significativo $p < 0,05$

Na questão 1 do eixo sobre a Satisfação com o Curso é abordada a satisfação do curso pelo participante de maneira geral, dando como opções para julgar a satisfação, a organização, a qualidade das disciplinas, a ligação entre conteúdos curriculares e a profissão. A alternativa mais escolhida como resposta tanto para homens como para mulheres foi a de número 4 (identifico-me muito), com as respectivas porcentagens: 46% e 40%.

A questão 2 abordava a satisfação com as disciplinas do curso e a alternativa de maior opção dos participantes foi a de número 4 (identifico-me muito). Os valores em porcentagem foram para a questão 2: homens 44% e mulheres 50%.

O teste de Mann-Whitney apresentou na análise de comparação entre os gêneros, diferenças significativas ($U=962,50$; $p=0,237$), com maior atribuição de valor para as mulheres acerca da satisfação com as disciplinas do curso.

A questão 3 sobre a satisfação com a carga horária das disciplinas e a questão 4 acerca da satisfação com as aulas, obtiveram a alternativa 4 (identifico-me muito) como a mais escolhida, tanto para os homens como para as mulheres. A questão 3: homens 44% e mulheres 40% e na questão 4: homens 52% e mulheres 46%.

A pergunta de número 5 falava sobre os docentes estarem aptos a ministrarem as disciplinas e os resultados mostraram que a opção mais marcada foi a 5 (identificação total) com 38% dos homens e 42% das mulheres.

Na questão 6 investigou-se a vontade de persistir no curso por parte do participante. A alternativa mais marcada, tanto para homens como para mulheres foi a número 5 (me identifico totalmente com essa alternativa), sendo escolhida por 72% dos homens e 76% das mulheres. Apenas 4% do total de participantes optaram pela alternativa 1 (não me identifico com essa alternativa), sendo 3 homens e 1 mulher.

A ultima questão deste eixo abordava o atendimento das perspectivas de realização profissional do estudante pelo curso e obteve como alternativa mais escolhida a de numero 5 para os homens com 28% e a de número 4 para as mulheres com 36% das escolhas das participantes.

4.1.7 Eixo 6 - Atividades Extracurriculares

Abaixo está o gráfico com os totais de participação em cada atividade extracurricular dos homens e das mulheres. Assim como o número de participantes de cada uma delas (Figura 1).

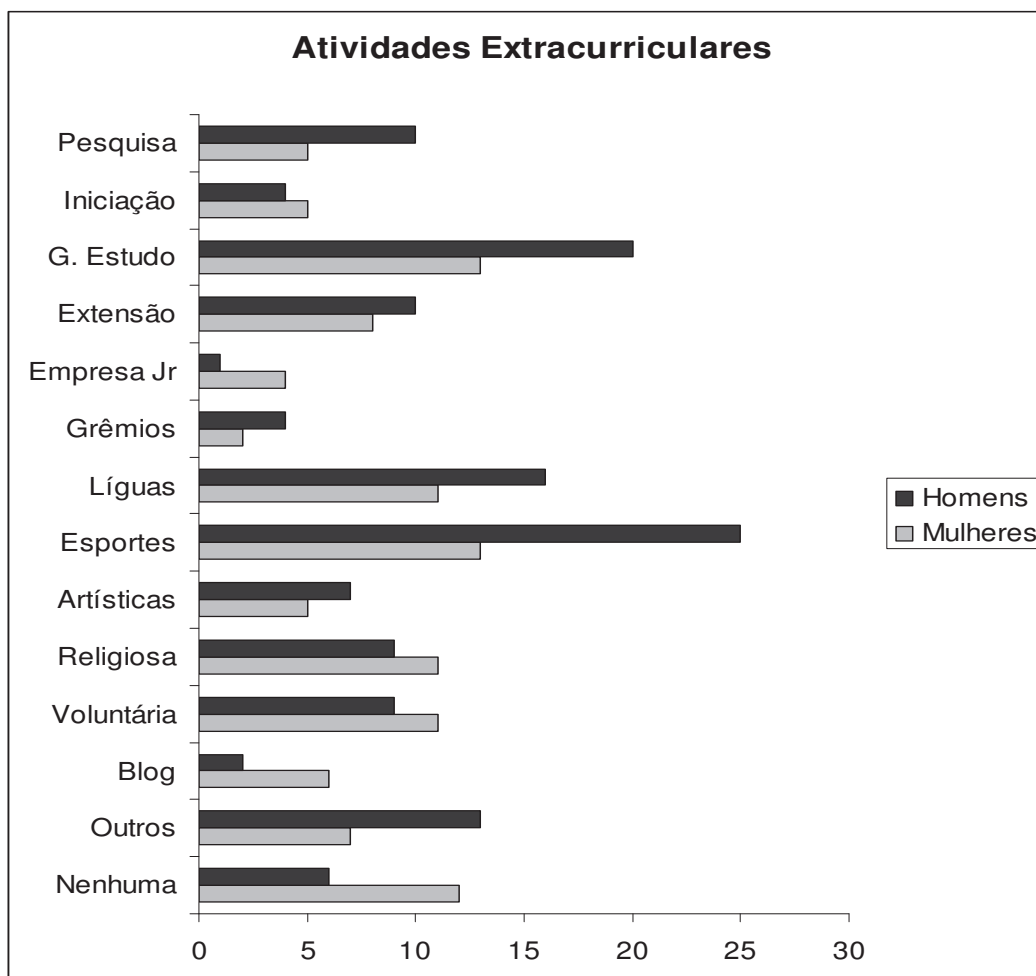


Figura 1: Total de participação em atividades extracurriculares dos homens e mulheres participantes do estudo. As barras representam a frequência de respostas apresentadas, sendo que cada participante podia assinalar mais de uma atividade.

A comparação feita entre os resultados da investigação do eixo 6 – Atividades Extracurriculares – mostraram diferença significativa entre os estudantes homens e mulheres.

O teste de Mann-Whitney apresentou na análise de comparação entre os gêneros, diferenças significativas ($U=881,50$; $p=0,0111$), com maior atribuição de valor para os homens ($M=3,00$; $Dp=1,59$) do que para as mulheres ($M=2,47$; $Dp=3,05$) quanto a participação de atividades extracurriculares.

As atividades extracurriculares elencadas no questionário foram: Atividades de Pesquisa; Iniciação Científica; Grupos de Estudo; Projetos de Extensão; Participação em Empresa Junior; Participação em Grêmios estudantis ou Centros Acadêmicos; Aulas de Língua Estrangeira; Prática de Esportes; Atividades Artísticas como: aulas de dança,

teatro ou musicalização; Atividades Religiosas. Atividades Voluntárias, ter *Blog* ou *Fotolog* sobre temas e assuntos relacionados com o curso e a opção outros.

A Figura 1 mostra que 25 alunos e 13 alunas participam de atividades esportivas; os totais de 20 alunos e 13 alunos fazem parte de Grupos de Estudos. 16 homens e 11 mulheres relataram participar de atividades de Línguas estrangeiras; As atividades de pesquisas foram marcadas por 10 alunos e 6 alunas; os Projetos de Extensão foram marcadas por 10 homens e 8 mulheres. As atividades religiosas e voluntárias tiveram o mesmo número de participantes: 9 homens e 11 mulheres, em cada uma. 7 alunos e 6 alunas marcaram as atividades artísticas. A atividade Iniciação Científica foi marcada por 4 alunos e por 6 alunas. Participação em Grêmios Estudantil e Centros Acadêmicos, marcados, igualmente por, 4 homens e 2 mulheres. 2 alunos e 6 alunas relataram atividades como *Blog* ou *Fotolog*. 1 homem e 4 mulheres marcaram a opção Empresa Junior. Outras atividades foram marcadas por 13 alunos e por 7 alunas. 6 homens e 12 alunas responderam não desempenhar nenhuma atividade extracurricular.

4.1.8 Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio

Os dados obtidos das comparações entre homens e mulheres acerca do eixo 7 – Percepção de Rede de Apoio – indicaram diferença significativa nas questões 1, 4 e 9.

Tabela 9 - Média, Desvio Padrão (M ± Dp) e comparações através do Teste de Mann-Whitney entre homens e mulheres com relação às respostas ao eixo 7.

Questão	Homem		Mulher		Estatística	
	M	Dp	M	Dp	U	p
1.Recorre a família	3,58 ± 1,42		4,34 ± 0,77		892,50	0,0137 *
2.Contar com amigo universitário	3,48 ± 1,23		3,88 ± 1,19		1007,00	0,0939
3.Recorre a amizades anteriores	3,36 ± 1,37		3,60 ± 1,26		1120,00	0,3701
4.Não resolver sozinho	2,74 ± 1,31		4,00 ± 1,12		594,00	<0,0001*
5.Decisões com pais	3,92 ± 1,08		4,14 ± 0,97		1113,50	0,3467
6.Apoio dos pais/universidade	4,16 ± 1,11		4,48 ± 0,79		1072,00	0,2198
7.Não sei com quem contar	4,08 ± 1,24		4,36 ± 1,08		1081,00	0,2440
8.Ajuda profissional	4,40 ± 0,99		4,52 ± 0,76		1219,50	0,8335
9.Amigos univer/Recorrem a mim	2,88 ± 1,21		3,36 ± 1,19		994,00	0,0349*
10.Amigos anter./recorrem a mim	3,52 ± 1,07		3,70 ± 1,22		1081,00	0,2440
11.Professores/dificuldade	4,08 ± 1,18		4,32 ± 1,13		1057,50	0,1845

* significativo $p < 0,05$

A questão 1 (Recorrer ao apoio da família diante de algum problema) teve a alternativa 5 (identifico-me totalmente) como a mais escolhida tanto por homens como por mulheres (respectivamente 36% e 52%). O teste de Mann-Whitney mostrou diferenças significativas entre homens e mulheres ($U=892,50$; $p=0,0137$), sendo que as mulheres obtiveram valores maiores ($M=4,34$) quanto a recorrer ao apoio da família do que os homens ($M=3,58$).

A questão 2 sobre Percepção de Rede de Apoio falava sobre poder contar com os amigos da faculdade se o participantes estiver passando por algum problema ou dificuldade. Esta questão teve como alternativa mais marcada a opção 4, escolhida por 38% dos homens e a alternativa 5 por 40% das mulheres.

Na questão de número 3 (Recorro às amizades de antes da Universidade quando estou passando por alguma dificuldade) as alternativas mais indicadas foram a de número 4 (identifico-me muito) pelos homens com 28% e pelas mulheres com 44% do total.

A questão 4 investigou se o participante tinha preferência por não resolver seus problemas sozinhos, e teve como a alternativa mais escolhida pelos participantes homens a de número 3 (identifico-me parcialmente com essa alternativa), com 28% de escolha por parte dos homens e pelas mulheres com 44% de escolhas pela alternativa 5 (me identifico totalmente com essa alternativa). O teste de Mann-Whitney apresentou na análise de comparação entre os gêneros, diferenças significativas ($U= 594,00$; $p=<0,0001$), com maior atribuição de valor para as mulheres acerca da preferência por não resolver seus problemas sozinhas.

A questão seguinte (Posso comentar e discutir minhas decisões com meus pais) teve como resultados de escolhas de alternativa, predominantemente, a de número 5 (identifico-me totalmente) tanto pelos homens quanto pelas mulheres, com os valores de 36% e 46% respectivamente.

Na questão 6 foi perguntado se os pais apoiam os participantes em suas decisões após a entrada na Universidade. A alternativa mais assinalada foi a de número 5 (identifico-me totalmente) por 52% dos homens e 64% das mulheres.

A questão 7 (Não sei com quem posso contar na Universidade) teve como alternativa de resposta mais escolhida (54%) pelos homens a de número 1 (não me identifico), e também pelas mulheres, com 66 %.

A oitava questão deste eixo (Quando estou com dificuldades prefiro buscar ajuda profissional) teve como opção de maior escolha a alternativa de número 1, com a porcentagem de 66% pelos homens e 66% pelas mulheres.

A questão seguinte investigava se os amigos da Universidade, quando passando por algum problema ou dificuldade, recorriam ao participante e teve como alternativa mais escolhida a de número 3 (identifico-me parcialmente) pelos homens (34%) e a de número 4 (identifico-me muito) pelas mulheres (32%).

O teste de Mann-Whitney apresentou na análise de comparação entre os gêneros, diferenças significativas ($U=994,00$; $p<0,0349$), sendo que de acordo com as repostas dadas pelas mulheres parece que os amigos, da Universidade, quando passando por algum problema ou em situação de dificuldade, recorrerem a elas.

A questão 10 abordava a busca de apoio dos participantes por parte dos amigos feitos antes da entrada na Universidade quando em situação de dificuldade. Nessa questão a opção mais marcada pelos homens foi a de número 3 (identifico-me parcialmente), representando 38% dos participantes. E a alternativa 4 (identifico-me muito) foi a mais escolhida pelas mulheres, também com 38%.

A questão 11 (Procuro os professores da Universidade quando estou com alguma dificuldade) teve como alternativa mais escolhida pelos homens (48%) e pelas mulheres (66%) a de número 1 (não me identifico).

4.1.9 Inventário de Empatia

Com relação à análise de comparação entre as repostas dadas pelos homens e mulheres participantes ao Inventário de Empatia, o teste de Mann-Whitney revelou haver diferenças significativas ($U=1116,50$; $p=0,3574$). Sandro, posso colocar essa frase aqui?? O inventário de Empatia permite que o participante alcance um valor máximo de 200 e um mínimo de 40. Neste estudo, para os homens os valores de média e desvio padrão encontrados foram de $M=137,46$ e $Dp=16,39$ e para as mulheres de $M=140,08$ e $Dp=14,50$.

4.2 Correlações entre Eixos

A partir das aplicações dos instrumentos (questionário e IE) os resultados foram tabulados e analisados através de estatística descritiva de frequência, média e

desvio padrão. Em outro momento foram realizadas correlações estatísticas entre: os Eixos, entre algumas questões do questionário e os Eixos, entre os Eixos e o Inventário de Empatia. Para tanto foi feito uso do Índice Linear de Spearman e os resultados significativos foram aqueles em que p obteve um valor menor que 0,05 ($p < 0,05$).

As correlações também foram feitas a fim de identificar possíveis diferenças nos resultados de homens e mulheres. Portanto, as análises da amostra dos homens e das mulheres foram feitas separadamente.

As perguntas contidas no questionário utilizadas nas correlações com os Eixos foram as de número 5, 6, 9, 10 e 11 apresentadas a seguir:

5) Quando você prestou vestibular, decidir por esta carreira foi (as opções de respostas eram: 1 - Muito Difícil; 2 - Difícil; 3 - Mais ou Menos; 4 - Fácil; 5 - Muito Fácil).

6) Agora que você já está cursando essa graduação, sobre a sua decisão quanto a este curso, você (as opções de respostas eram: 1 - Tem certeza que não acertou na escolha; 2 - Acredita que não acertou na escolha; 3 - Não sei responder; 4 - Acredita que acertou na escolha; 5 - Tem certeza absoluta da escolha).

9) Qual a distância entre Bauru e sua cidade de origem? (a resposta foi dada em quilômetros).

10) Quanto tempo dura a viagem entre Bauru e sua cidade de origem?

11) Com que frequência você viaja para sua cidade de origem? (as opções de resposta: 1 - Diariamente; 2 - Todos os finais de semana; 3 - A cada 15 dias; 4 - Mensalmente; 5 - A cada 2 meses ou mais).

As questões relativas aos números de amigos e colegas da universidade, pertencentes ao Eixo 2, foram separadas do conjunto para que fossem feitas análises e correlações com outras questões, eixos e o inventário de empatia.

Os Eixos 4 e 5 - Satisfação com o Curso e Satisfação com a Instituição, respectivamente - foram reunidos em um grupo só e nomeado “Satisfação com a Universidade”, sendo as questões de ambos os eixos somadas a fim de investigar os resultados acerca da Satisfação do universitário com a Universidade: instituição e curso.

Foram realizadas as seguintes análises:

4.2.1 Decisão Carreira / Decisão atual

Foi feita a análise entre a questão de número cinco, a qual investigava a dificuldade por decidir pela carreira e a questão de número seis, que perguntava sobre a certeza pela decisão agora que o estudante já estava cursando a graduação na universidade. De acordo com o Índice de Correlação Linear de Spearman houve correlação significativa entre essas duas questões, tanto para os homens ($rs= 0,5107$; $p=0,0001^*$) quanto para as mulheres ($rs=0,3281$; $p=0,0199^*$). Dessa forma verifica-se que tanto nos homens como nas mulheres, pessoas que tiveram maior facilidade na decisão pelo curso relataram maior certeza acerca da adequação do curso escolhido.

4.2.2 Decisão Carreira / Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade

Foi realizada a análise do Índice Linear de Correlação de Spearman entre a questão 5 - a qual pedia para o participante avaliar a dificuldade da decisão pela carreira quando o mesmo prestou vestibular - e as respostas obtidas no Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade. O resultado da análise não foi significativo tanto para a amostra dos participantes homens ($rs=0,2572$; $p=0,0713$) quanto para as participantes mulheres ($rs=0,2223$; $p=0,1207$). Verifica-se, dessa forma, que a dificuldade em decidir por uma carreira não altera a percepção sobre satisfação proporcionada pelo curso e instituição.

4.2.3 Decisão Atual / Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade

As respostas dos participantes para a questão de número 6 - a qual investigava sobre a decisão pela graduação, agora que já estava cursando a universidade - e o Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade mostraram resultados significativos para a amostra dos estudantes homens ($rs=0,4521$; $p= 0,0010^*$) e mulheres ($rs=0,3739$; $p=0,0074^*$). Tal resultado demonstra que a certeza de adequação na escolha do curso tende a aumentar a valorização da instituição/curso. Por outro lado pessoas insatisfeitas com sua decisão tendem a perceber a instituição/curso de forma mais depreciativa.

4.2.4 Distância da Cidade de Origem / Colegas

Os dados relativos à distância em quilômetros entre Bauru e a cidade de origem do estudante (questão nove) e ao número de colegas na universidade, segundo a análise do Índice de Correlação Linear de Spearman também mostrou não haver resultados significativos entre esses dois itens investigados, tanto para os homens ($rs=0,0407$; $p=0,7792$) quanto para as mulheres ($rs=0,1950$; $p=0,1747$). Percebe-se, através desse resultado, que a distância da cidade de origem não representa fator preponderante no número de colegas.

Ainda a respeito da distância foi investigada a duração da viagem de Bauru até a cidade de origem do estudante (questão 10) e o número de colegas feitos na universidade, e as correlações mostraram não existirem resultados significativos na amostra dos homens ($rs=0,1103$; $p=0,4456$) e também na amostra das mulheres ($rs=0,2091$; $p=0,1450$). Verifica-se, dessa forma, que a distância da cidade de origem não representa fator preponderante no estabelecimento de coleguismo.

4.2.5 Distância da Cidade de Origem /Amigos

A distância e as relações de amizade também foram submetidas às análises de correlações. A distância em quilômetros de Bauru à cidade de origem do estudante (questão nove) e o número de amigos feitos na universidade, tiveram os valores encontrados analisados para verificação da existência de correlação. A análise do Índice de Correlação Linear de Spearman mostrou não haver resultados significativos entre essas questões para os homens ($rs=0,0632$; $p=0,6626$) e para as mulheres ($rs=0,0550$; $p=0,7042$).

E também a pergunta que abordava a duração da viagem de Bauru até a cidade de origem do estudante (questão 10) e a que pedia o número de amigos feitos na universidade, após a análise de correlação, mostrou não haver resultados significativos entre essas questões na amostra de homens ($rs=0,1574$; $p=0,2750$) e também na amostra de mulheres ($rs=0,0629$; $p=0,6643$). Verifica-se, dessa forma, que a distância da cidade de origem não representa fator preponderante na formação de amizades.

4.2.6 Distância (Km) / Frequência viagens

As análises feitas entre os valores obtidos com a questão sobre a distância entre Bauru e a cidade de origem do participante (questão 9) e a frequência de viagens de retorno a esta cidade de origem (questão 11) resultaram em correlação significativa tanto para os participantes homens ($rs=0,8365$; $p<0,0001^*$) quanto para as mulheres ($rs=0,5867$; $p<0,0001^*$). Tal resultado demonstra que quanto maior a distância da cidade de origem, menor a frequência de viagens.

4.2.7 Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade / Satisfação com a Universidade

Segundo as análises feitas das respostas dos participantes ao Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade e aos Eixos 4 e 5 - Satisfação com a Instituição e Satisfação com o Curso - os resultados apresentaram valores significativos tanto para os homens ($rs=0,5338$; $p<0,0001^*$) quanto para as mulheres ($rs=0,6543$; $p<0,0001^*$). Dessa forma, verifica-se que pessoas com expectativas mais favoráveis sobre a universidade relatam maior satisfação com a instituição e curso.

4.2.8 Eixo 3 - Bem estar/ Eixo 2 - Relações interpessoais

As análises feitas entre o Eixo 3 - Bem Estar - e o Eixo 2 - Relações Interpessoais -, de acordo com o Índice de Correlação Linear de Spearman, revelou não haver correlação significativa entre estes eixos para a amostra dos participantes homens ($rs=0,1514$; $p=0,2939$), porém para a amostra das participantes mulheres os resultados foram significativos ($rs=0,3339$; $p=0,0177^*$). Tais dados indicam uma diferença de gênero, em que os homens demonstram que as relações interpessoais não interferem no bem estar, mas nas mulheres essa relação se verifica de forma evidente.

4.2.9 Eixo 3 - Bem estar / Amizade e Coleguismo

O Eixo de número 3 - Bem Estar - e o número de amigos feitos na universidade foram submetidos à análise estatística do Índice de Correlação Linear de Spearman, o qual mostrou que tanto na amostra dos homens como na das mulheres não houve resultados significativos (Masculino: $rs=0,1189$; $p=0,4107$ e Feminino:

$rs=0,0194$; $p=0,8937$). Tais resultados indicam que não há relação entre número de amigos e o bem estar em geral.

Também foi feita a análise do Índice de Correlação Linear de Spearman entre o Eixo de número 3 - Bem Estar - e o número de colegas feitos na universidade pelos participantes. Assim como o resultado anterior, não houve resultados significativos para os homens ($rs=0,1072$; $p=0,4588$), assim como para as mulheres ($rs=0,0727$; $p=0,6159$). Tais resultados demonstram que não há relação entre o bem estar em geral e o número de colegas.

4.2.10 Eixo 3 - Bem estar / Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio

As análises feitas entre o Eixo 3 - Bem Estar - e o Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio -, segundo o Índice de Correlação Linear de Spearman, revelou não haver diferenças significativas entre estes eixos para os homens ($rs=0,0801$; $p=0,5805$), entretanto esses resultados foram significativos para as mulheres ($rs=0,3224$; $p=0,0223^*$). Tais dados indicam uma diferença de gênero onde os homens demonstram que a rede de apoio não interfere no bem estar, mas nas mulheres a rede de apoio se relaciona com o bem estar de forma evidente.

4.2.11 Eixo 3 - Bem estar/ Satisfação com a Universidade

As análises feitas das respostas dos participantes ao Eixo 3 - Bem Estar - e aos Eixos 4 e 5 - Satisfação com a Instituição e Satisfação com o Curso - resultaram em valores significativos tanto para os homens ($rs=0,4082$; $p< 0,0032^*$) quanto para as mulheres ($rs=0,5513$; $p<0,0001^*$). Dessa forma, verifica-se que pessoas que relatam maior bem estar apresentam maior satisfação com a Universidade.

4.2.12 Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio / Eixo 2 - Relações interpessoais

As análises feitas das respostas obtidas no Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio - e no Eixo 2 - Relações Interpessoais - tiveram resultados significativos tanto para a amostra dos homens ($rs=0,4832$; $p=0,0004^*$) quanto para as mulheres ($rs=0,5808$; $p<0,0001^*$). Dessa forma, verifica-se que pessoas com expectativas mais favoráveis sobre a rede de apoio relatam maior satisfação com as relações interpessoais.

4.2.13 Eixo 3 - Bem estar / Inventário de Empatia

O Índice de Correlação Linear de Spearman realizado entre os Eixos 3 - Bem Estar - e o Inventário de Empatia revelou não haver correlações significativas na amostra de homens ($rs=0,0627$; $p=0,6654$) e também na amostra de mulheres ($rs= -0,0014$; $p=0,9924$). Tais resultados demonstram que não há relação entre o bem estar em geral e a empatia.

4.2.14 Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio / Inventário de Empatia

A análise do Índice de Correlação Linear de Spearman feita entre o Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio - e o Inventário de Empatia mostrou não haver diferenças significativas entre os dados obtidos tanto na amostra de homens ($rs=0,0753$; $p=0,6033$) quanto na amostra de mulheres ($rs= -0,0229$; $p=0,8743$). Verifica-se, dessa forma, que a empatia não altera a percepção sobre satisfação proporcionada pela rede de apoio disponível.

4.2.15 Eixo 6 - Atividade Extracurricular / Satisfação com a Universidade

As análises feitas das respostas dos participantes ao Eixo 6 - Atividades Extracurriculares - e aos Eixos 4 e 5 - Satisfação com a Instituição e Satisfação com o Curso - resultaram em valores não significativos tanto para os homens ($rs=0,1768$; $p=0,2194$) quanto para as mulheres ($rs= -0,1395$; $p=0,3341$). Tais resultados demonstram que não há relação entre atividades extracurriculares e a satisfação com a universidade.

4.2.16 Eixo 6 - Atividade Extracurricular / Eixo 2 - Relações interpessoais

Após as análises realizadas entre o Eixo 6 - Bem Estar e o Eixo 2 - Relações Interpessoais -, segundo o Índice de Correlação Linear de Spearman a amostra de mulheres apresentou resultados significativos ($rs= -0,2899$; $p=0,0411^*$), enquanto que a amostra de homens não apresentou resultado significativo ($rs=0,0911$; $p=0,5292$). Os resultados apresentados indicam uma correlação negativa entre as mulheres, evidenciando nesse caso que maior pontuação nas relações interpessoais reflete menor

atividade extracurricular. No caso dos homens se verifica que as atividades extracurriculares não se correlacionam com maiores valores em relações interpessoais.

4.2.17 Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio / Eixo 6 - Atividade Extracurricular

Na análise dos dados do Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio - e do Eixo 6 - Atividades Extracurriculares -, o Índice de Correlação Linear de Spearman revelou não haver resultados significativos para os homens ($r_s=0,0359$; $p=0,8044$) e também na amostra das mulheres ($r_s= -0,1751$; $p=0,2237$). Verifica-se, dessa forma, que as atividades extracurriculares não alteram a percepção sobre satisfação proporcionada pela rede de apoio disponível.

5 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo foram discutidos na mesma sequência em que foram apresentados no item Resultados. Portanto, primeiro são abordadas as diferenças entre homens e mulheres encontradas nos testes de Mann-Whitney, realizados com os dados provenientes das respostas dos participantes quanto às informações pessoais, aos eixos de investigação e ao Inventário de Empatia. Também são levantados outros estudos que tenham obtido resultados semelhantes e também diferentes para dar respaldo a discussão. Além disso a discussão será apoiada na abordagem da Psicologia Evolucionista. Posteriormente, é feita uma discussão sobre as correlações investigadas, as quais obtiveram resultados significativos com base no Índice de Correlação Linear de Spearman.

As correlações foram analisadas segundo hipóteses levantadas entre os resultados obtidos com as respostas às informações pessoais, os sete eixos de investigação e o inventário de empatia. Estas correlações significativas também foram discutidas utilizando outros estudos como referência e também a luz da literatura da Psicologia Evolucionista.

Vale destacar que entre as contribuições deste estudo está na amostragem de estudantes brasileiros e nas diferenças constatadas entre homens e mulheres, o que contribui para os estudos na área da adaptação à Universidade, os quais vêm crescendo ultimamente no Brasil. Contudo, os mesmos não dão tanta ênfase às questões de gênero e segundo Seco et al. (2005) as diferenças de gênero nas vivências acadêmicas têm trazido resultados bastante consistentes.

O presente estudo também procurou expandir a diversidade da amostragem com alunos das áreas de humanas, exatas e biológicas, através de integrantes dos cursos de Psicologia, Biologia e Engenharias. Permitindo, assim, uma visão mais representativa da variação dentro da população universitária, porém sem realizar uma diferenciação das áreas.

5. 1 Diferenças entre Gêneros

5.1.1 Questionário - Identificação Geral - Parte I

O teste de Mann-Whitney não identificou nenhuma diferença significativa entre homens e mulheres no que concerne aos dados de identificação geral feita no início do questionário. Estes dados investigavam a idade, o curso de graduação, o grau de dificuldade quanto à decisão pela escolha dessa carreira, a certeza desta mesma escolha agora que está cursando essa graduação, se o estudante trabalhava ou não, se residia em Bauru ou viajava todos os dias, a distância de sua cidade de origem e o tempo de viagem e a frequência de retorno a mesma.

Estas diferenças não significativas encontradas nos dados acima citados podem ser indicadores de que a população do estudo apresentou-se pouco heterogênea no que se refere a estas questões investigadas. Um estudo com uma diversidade maior de cursos e de idade entre os participantes, poderá trazer dados diferenciados, uma vez que as questões acerca da escolha da graduação podem demonstrar que o participante considera a situação do mercado de trabalho, por exemplo. Ou ainda, no caso de uma população participante com uma maior faixa e diferença de idade poderá trazer dados significativamente diferentes com relação a trabalho, a cidade de origem, escolha da profissão, uma vez que pessoas com idades mais avançadas podem já possuir família, já terem se graduado em outro curso ou mesmo ingressado e cursado outra graduação, mas que não era a de sua escolha ou preferência, entre outras características.

5.1.2 Questionário - Parte II

5.1.2.1 Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade

Dentre as questões sobre o eixo 1 - Expectativas pré universidade - somente o conjunto das respostas à questão de número 1 (Minhas expectativas quanto a Universidade, antes de passar no vestibular, foram atendidas) apresentadas pelos participantes foram diferentes. As mulheres apresentaram maiores índices de atendimento das expectativas quanto à Universidade do que os homens.

De acordo com a literatura as expectativas que os alunos trazem quando ingressam no ensino superior poderão influenciar na adaptação, satisfação e sucesso

acadêmico (CUNHA; CARRILHO, 2005). Além disso, possuem um papel de indicadores do processo de adaptação por estarem associadas ao compromisso e ao investimento dos estudantes na graduação (SALGADO et al., 2010).

Assim, os resultados obtidos no presente estudo, em consonância com outras pesquisas realizadas, indicam que a Universidade ter atendido as expectativas dos estudantes, principalmente no caso da amostra das mulheres, pode ser um preditor positivo para a adaptação, satisfação e sucesso acadêmico desses estudantes, uma vez a média foi maior nessa população com relação ao atendimento dessas expectativas.

Os resultados também são consensuais ao estudo trazido por Soares e Almeida (2002) com calouros da Universidade do Minho, os quais também mostraram ter expectativas acima das médias nas escalas, sendo que as mulheres apresentaram expectativas mais elevadas comparando-se com os participantes homens.

O que também vem corroborar os dados levantados em outras pesquisas as quais sugerem que mulheres, sujeitos mais jovens e não residentes com a família tendem a apresentar expectativas mais elevadas de investimento acadêmico. Outro dado sugerido pela literatura é o de que estudantes com melhor rendimento acadêmico podem apresentar maior realismo nas suas expectativas à entrada para a Universidade, maior segurança nas suas escolhas profissionais e tendem a investir de forma mais regular nas tarefas curriculares e nas atividades de estudo (SALGADO et al., 2010).

De acordo com tais evidências da literatura, a expectativa positiva sobre a entrada na universidade e o atendimento destas expectativas, como preditores da melhor adaptação do estudante indica que a busca por informações sobre o curso, sobre a instituição e sobre a cidade onde fica a instituição pode dar uma base real para a formação destas expectativas. Assim, exploração do futuro contexto acadêmico, em suas diversas formas, poderá facilitar este processo de transição.

5.1.2.2 Eixo 2 - Relações Interpessoais

Na análise comparativa entre os gêneros, foi possível evidenciar que as mulheres atribuem valor maior às questões de número 1, 6, 12 e 15 do eixo relativo às Relações Interpessoais.

Com a primeira questão (Fiz amigos na Universidade) foi possível constatar que as mulheres consideram ter feito mais amigos na Universidade em comparação com os homens.

O desenvolvimento do jovem adulto e suas tarefas configuram a saída de casa e a separação afetiva das pessoas significativas, o que irá obrigá-lo a encontrar estratégias para resolver seus problemas emocionais, testando sua capacidade de ser autônomo. Os resultados observados no presente estudo indicam que os participantes buscam estratégias para a resolução destas tarefas.

Segundo as teorias do desenvolvimento, um indivíduo terá o maior número de amigos no início da vida adulta, tendo uma redução quando estiver próximo aos 30 anos. Assim, a literatura sugere que talvez seja mais fácil fazer amigos nos anos antecedentes aos da adoção dos vários papéis da vida adulta (SOUZA; CERQUEIRA-SANTOS, 2011), ou seja, durante os anos que o indivíduo frequenta o ensino superior.

Quanto aos resultados encontrados do presente estudo, os mesmos foram observados nos estudos de Garcia e Brandão (2010) sobre amizade e focos de atividade na Universidade. Os participantes foram entrevistados e suas respostas categorizadas. Os resultados mostraram que as alunas entrevistadas consideravam o contato e as convivências importantes para manter as amizades por isso se sentiam mais próximas dos amigos com os quais estudavam atualmente (universidade); a mudança de pensamentos e assuntos após entrarem na universidade também foi um fator de afastamento dos antigos amigos; elas também pontuaram que entrar na universidade permitiu fazer novos amigos.

Enquanto que para os rapazes participantes desse mesmo estudo a qualidade das amizades feitas na universidade era mais superficial que as da infância ou juventude; a distância e a falta de encontros foram causas do afastamento de amigos antigos; na universidade se tornaram mais abertos à novas amizades; e para alguns houve aumento da proximidade com amigos antigos por falarem mais ao telefone e procurarem mais o outro depois do afastamento.

Assim, é possível inferir, por meio deste último estudo que, pelas respostas das mulheres que há maior abertura para novas amizades com a entrada na Universidade e um afastamento das amizades antigas quando comparadas às dos rapazes. Considerando o presente estudo e a constatação de as mulheres considerarem ter feito mais amizades na Universidade nota-se certa coerência com o estudo de Garcia e Brandão (2010), no qual as estudantes relataram maior abertura para novas amizades na Universidade e o sentimento de proximidade com os amigos com os quais estudavam atualmente.

Entretanto, embora as participantes do presente estudo tenham obtido resultados superiores aos dos estudantes homens no que se refere à questão referente às amizades feitas na Universidade, o número médio de amigos dos homens foi superior ao das mulheres, contudo, sem diferenças significativas. O que vai de encontro aos dados demonstrados no estudo de Perón, Guimarães e Souza (2010) os quais investigaram a amizade em estudante recém ingressos na universidade. Nesse estudo, os homens obtiveram valores médios menores de amigos mais próximos, quando comparados às mulheres.

Outro estudo (SILVA JUNIOR, 2009) trouxe dados contrários à hipótese elaborada pelo próprio autor, e da presente pesquisa também. O tema do estudo de Silva Junior (2009) foi “Fatores envolvidos na natureza e administração de redes sociais de estudantes universitários” e o autor tinha a hipótese de que os homens teriam redes de amizades grandes e maiores que as mulheres. Entretanto, o autor encontrou os seguintes números: os homens com média de 23,4 amigos (DP = 20,16) e as mulheres com 25,5 amigos em média (DP = 18,73), embora não tenham encontrados diferenças significativas entre esses resultados.

O fato de os homens apresentarem redes maiores de amizade em comparação às mulheres é um resultado que está de acordo com as propostas de Kudo e Dunbar (2001), para os quais os machos teriam redes sociais maiores devido às possibilidades de obter maior número de parceiras sexuais quando formam grandes coalizões, as quais para Wrangham (1999) funcionam como defesa do território diante de outros grupos. Contudo, a tendência apresentada pelas mulheres a ter uma rede social com um maior número de membros pode indicar que elas exerçam uma função de conexão entre as redes, e como consequência, passem a ter redes sociais maiores (SILVA JUNIOR, 2009).

Outro dado a ressaltar foi com relação a questão 6 (A qualidade das amizades que possuo atualmente na universidade é satisfatória), pois constatou-se uma diferença significativa quanto a atribuição de maior qualidade às amizades atuais da Universidade pelas mulheres do que pelos homens.

Um dado de estudo pertinente foi o obtido com as alunas do curso de fonoaudiologia participantes do estudo de Gianfaldoni (1997), as quais relataram, no item aspectos pessoais, que das experiências mais positivas está a universidade ser considerada como um espaço que possibilita importantes mudanças nos

relacionamentos, nas amizades, com grande entrosamento entre professores e alunos e entre alunos.

Presente na perspectiva de que a Universidade pode atender requisitos na esfera pessoal está a idéia de que ela possa se tornar uma segunda casa formando uma família, um lugar agradável, com grande entrosamento entre professores e alunos, e principalmente possibilitando, conforme expectativa dos alunos, o estabelecimento de relacionamentos duradouros de amizade (GIANFALDONI, 1997, p. 121).

A tese de Mathias (2004) investigou as relações interpessoais de alunos ingressantes no ensino superior noturno. Com relação à influência do amigo, a análise das respostas fornecidas pelos participantes possibilitou identificar que, o (a) amigo (a), se caracteriza como pessoa que exerce certa influência na continuidade dos estudos quando da entrada na universidade. No que se refere à questão da integração, a dimensão amizade é caracterizada por colegas de turma, de classe, da faculdade que ajudam no processo de integração à nova vida acadêmica.

Por meio dos resultados expostos pelos estudos acima, juntamente com o levantado na presente pesquisa, as amizades de qualidade iniciadas com a entrada no ensino superior parecem ter um papel importante sob diversos aspectos da continuidade dos estudos assim como para a adaptação ao novo contexto acadêmico.

Ainda sobre a qualidade das amizades e a maior atribuição dessa questão pelas mulheres, a literatura sobre a Hipótese do Cérebro Social (DUNBAR, 1993) procura investigar os mecanismos envolvidos na formação de redes sociais humanas, ou seja, de acordo com essa hipótese, o cérebro teria evoluído devido ao aumento do número de indivíduos das redes sociais humanas, o que pode fornecer indícios a respeito desses resultados.

Durante o processo de evolução, a linguagem foi selecionada como uma forma eficiente de comunicação nos grandes primatas africanos. O que é importante ressaltar é que a linguagem tem implicações diretas na socialização humana. Foi a linguagem que possibilitou um maior número de relações em menor tempo, permitindo interagir com mais de um indivíduo por vez e sobrar tempo para interagir com outros, potencializando a quantidade de relações. Além disso, a linguagem permite que se

comente a respeito do comportamento de terceiros. O que pode fortalecer as relações em termos qualitativos e a coesão interna do grupo, e em determinadas situações resolver problemas de estabilidade grupal. (SILVA JUNIOR, 2009).

Considerando essa segunda implicação sobre a linguagem, os comentários ou a troca de informações sobre terceiros (também conhecida como fofoca), durante a pré-história, favoreceu a sobrevivência da nossa espécie reduzindo comportamentos que pudessem vir a enfraquecer o grupo. Uma das funções da fofoca era a de identificar “trapaceiros” tanto flagrantes como sutis, ou seja, aqueles que não retribuem atos altruístas (MCANDREW, 2008).

Como já abordado anteriormente, nossos antepassados, na pré-história, viviam em grupos pequenos e conheciam todos os integrantes. Assim, a presença de estranhos, provavelmente, era considerada incomum e temporária. Os nossos ancestrais tinham de agir de forma cooperativa para ter sucesso em confrontos com outros grupos, porém, em situações de divisão de recursos – alimentos, por exemplo – os integrantes do mesmo grupo passavam de cooperadores para adversário. Assim, sob essas condições, problemas adaptativos eram recorrentes, pois era preciso saber quem era confiável e quem era trapaceiro e como gerenciar as alianças e as relações familiares. Para ter sucesso nesse ambiente era preciso ter habilidade de prever e influenciar comportamentos alheios, além da identificação de transações entre outros, que se mostravam proveitosas, ou seja, se interessar e ter informações sobre a vida alheia, em geral, proporcionava mais sucesso (MCANDREW, 2008).

Sobre o conteúdo das informações, muitas vezes, o interesse vai além da obtenção de informações generalizadas. De acordo com McAndrew (2008) as pessoas parecem ter maior interesse em informações socialmente úteis, tais como: dramas pessoais de pessoas consideradas adversários, de pessoas com status e poder aquisitivo maior que o do indivíduo, o que é justificado pelo fato de essas informações poderem ser valiosas no momento da competição social, enquanto que informações ou notícias positivas parecem ser consideradas menos interessantes para o indivíduo que a obtém.

Quanto à preferência do indivíduo em compartilhar informações McAndrew (2008) também aponta que as mulheres são mais propensas a contar notícias e informações para as amigas, em primeiro lugar, enquanto que os homens são mais inclinados a dividir com suas parceiras românticas. O tema também parece divergir, pois enquanto os homens geralmente se mostram mais interessados em novidades sobre outros homens, as mulheres preferem obter informações sobre outra mulher.

Esses dados trazidos por McAndrew (2008) a respeito da função da troca de informações sobre outras pessoas do grupo e a diferença entre os gêneros com relação a esses comportamentos podem, de certa forma, sugerir que as mulheres interagem mais com outras mulheres, comparado aos homens, no quesito obter notícias ou informações sobre outra pessoa ou fato. Considerando que o ambiente universitário é novo para estes estudantes é possível supor que as mulheres estejam obtendo um maior número de informações sobre pessoas e contextos com um maior número de pessoas, o que poderia corroborar os dados relativos a uma maior rede social de amigas das mulheres entrevistadas nesse estudo.

Outra questão interessante quanto aos resultados emergentes nesse estudo parecem estar de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006) os quais fazem referência a alguns autores para abordar que mulheres jovens - solteiras ou casadas, com ou sem filhos - têm uma tendência maior a satisfazer suas necessidades sociais por meio das amigas, do que os homens jovens (CARBERY; BUHRMESTER, 1998). Elas apresentam com mais frequência amigas mais íntimas que os homens e acreditam que as amigas com outras mulheres são mais satisfatórias do que a amizade com homens, os quais não tendem a compartilhar segredos com os amigos, mas sim informações e atividades. (ROSENBLUTH; STEIL, 1995).

No presente estudo não se investigou se os participantes estavam envolvidos em algum relacionamento amoroso (namoro, noivado, casamento) ou não. Essa informação poderia ser interessante uma vez que possibilitaria relacioná-la com as questões do eixo relacionamentos interpessoais e assim obterem-se dados a respeito das relações de amizade, relações afetivas e também dados que pudessem indicar os papéis dessas relações em situações de dificuldade ou conflito para o indivíduo.

Quanto à preferência por morar com outros universitários do que sozinho, os resultados mostraram relevância na diferença entre homens e mulheres, sendo que para as mulheres há uma concordância maior com relação a morar com outros estudantes.

Silva Junior, Brito e Beltrão, (2010) expõe o estudo de Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung e Updegraff (2000), no qual afirmam que devido a formas de responderem ao estresse, os homens teriam uma tendência a manter redes sociais maiores que mulheres. Essa reação ao estresse com sistema luta ou fuga faz com que uma maior rede aumente suas chances de inibir possíveis ameaças físicas e ao seu território. Já as mulheres, teriam em suas redes sociais mais parentes e vizinhos que os

homens. Além disso, elas reagem ao estresse com a proximidade física e contato com os parentes. Para as mulheres, uma rede menor, composta por parentes e conhecidos receptivos às suas necessidades, tornaria menos provável sua exposição a conflitos grupais, assim como também ofereceria proteção à prole.

Entretanto, o presente estudo e os dados trazidos acima merecem maior atenção e também outras formas de investigação, uma vez que os homens participantes apresentaram uma preferência maior por não morarem com outros universitários, entretanto possuem um maior número de membros em suas redes sociais, comparado com as mulheres participantes.

Ao considerar os benefícios trazidos pelos parceiros sociais tais como a tolerância, a divisão de alimento e abrigo, o fornecimento de proteção contra inimigos, intervenção diante de conflitos, emissão de sinais de alerta na presença de predadores, formação de coalizões para defesa de território, maior número de parceiras sexuais e aumento da aptidão através da cooperação entre parentes (SILVA JUNIOR, 2009), é preciso considerar que os resultados dessa questão parecem deixar os homens em desvantagem, entretanto, a observação não é a mesma se considerarmos o número de membros em suas redes sociais.

Porém, é importante ressaltar que em grupos muito grandes, os indivíduos acabam não interagindo igualmente com todos os membros, mesmo quando estes são parentes, da mesma idade e sexo (SILVA JUNIOR, 2009). Esse fato, porém, pode sugerir que os homens apresentam uma preferência por grupos menores para convivência mais restrita, e que, por isso, tenham uma característica de coesão, ou seja, que interajam igualmente entre si, mesmo entre membros parentes, membros da mesma idade e do mesmo sexo.

Como já dito, ao longo da evolução os ancestrais humanos passaram a viver em ambientes abertos e a produzir ferramentas, entretanto atividades como a caça e a defesa do território exigiam maior interação social entre os membros do grupo. O sucesso de um determinado grupo dependia da união dos esforços para proteção contra os predadores e para a caça. Aqueles indivíduos que acabavam caçando sozinhos ou ficando fora do território tinham grande probabilidade de morrer. Assim, indivíduos solitários faleciam e a evolução ocorreu selecionando os mais aptos, ou seja, aqueles que sabiam viver, trabalhar em grupo (ORNELAS, 2010). Segundo esse padrão evolutivo, o sobreviver sozinho não teve uma evolução positiva, uma vez que no contexto pré-histórico cooperar era elemento para sobrevivência. Nesse sentido, os

homens que, no presente estudo, apresentam preferência por não morarem com outros estudantes se mostram opostos com relação a estas características do processo de evolução da espécie.

A questão 15 apresentou diferenças significativas nas comparações de respostas entre homens e mulheres participantes deste estudo. Com os resultados obtidos foi possível constatar que as mulheres apresentam maiores valores com relação a ligação afetiva com a família. Esses dados também tem o apoio nos resultados obtidos no eixo 7, o qual aborda a percepção de redes de apoio.

Segundo a Psicologia Evolucionista, as pessoas teriam predisposições naturais a formar laços sociais e afetivos com seus parentes. O fato de compartilharem genes favorece, em termos evolutivos, a cooperação entre parentes, e o convívio acaba fortalecendo os laços afetivos.

Estudos demonstraram que as redes sociais humanas são compostas em sua maioria por parentes, sendo que com estes há maior *frequência de contato* e de *tempo gasto em interações*, além de maior *proximidade emocional*.

O estudo de Silva Junior (2009) revelou que o *coeficiente de parentesco* foi determinante sobre a proximidade emocional e a frequência de contato, resultados que também foram encontrados por Hill e Dunbar (2003). O relacionamento entre essas variáveis indica que é possível esperar que pessoas geneticamente próximas, como pais, irmãos e filhos, são aquelas com as quais se busca contato mais frequentemente e existência de maior envolvimento afetivo. Não se pode afirmar que a proximidade genética seja o fator determinante para o maior contato e para a maior proximidade, mas nota-se que é indispensável à configuração das redes da atualidade.

No estudo de Silva Junior (2009) investigou-se quem são as pessoas que compõem as redes de amizade e constatou-se que as pessoas com as quais se mantém contato diariamente (colegas de trabalho e estudo ou vizinhos) foram as menos citadas. Já as pessoas reconhecidas como amigos foram a grande maioria. Esses resultados parecem indicar que as relações de amizade podem surgir em contextos de estudo/trabalho e vizinhança, porém, as relações de amizade não estão restritas a eles.

Assim, as mulheres da amostra do presente estudo, afirmam terem feitos amigos na universidade, dão um valor satisfatório às amizades da universidade, têm preferência por morar com outros universitários à morarem sozinhas, são ligadas afetivamente à suas famílias. Tais características demonstram que as mulheres parecem manter e formar novos laços interpessoais e dar importância a eles. Esse momento de

transição e de adaptação ao ensino superior configura um momento de buscas e descobertas daquilo que é mais satisfatório e adequado para o momento e tudo que ele implicará. Ao que parece, as mulheres têm demonstrado maior exploração do que lhe facilita a adaptação, comparado aos homens.

5.1.2.3 Eixo 3 - Bem Estar

O eixo relativo ao Bem Estar, na análise comparativa entre os gêneros, não apresentou dados significativamente diferentes. Esta constatação indica que o que se refere ao bem estar físico e psicológico, os entrevistados apresentam condições positivas quanto a estes aspectos.

Vale ressaltar que tal dado é importante, pois segundo a perspectiva evolucionista, a depressão pode ser compreendida como uma “dor psicológica” com função semelhante a um pedido de ajuda, quando o indivíduo está sob condições sociais de coerção. Entretanto, o mesmo precisa lidar com tais situações, uma vez que estas representam ameaças ao seu bem estar e à sua sobrevivência (RESENDE, 2011).

Fernandes e Almeida (2005) expõem em seu artigo estudos relacionando as expectativas mais temerosas por parte dos estudantes e uma maior tendência ao estresse, depressão e dificuldades de ajustamento, quando comparados aos estudantes com expectativas mais otimistas e realistas na entrada na Universidade.

O que parece é que o conhecimento e a informação sobre a instituição, o curso e, de certa forma, sobre as vivências acadêmicas funcionam como fatores de prevenção diante da emergência de dificuldades de adaptação e aparecimento de psicopatologias.

Uma observação importante é a de que a percepção de bem estar varia bastante de indivíduo para indivíduo. Por vezes, para identificar que o bem estar está sendo afetado de alguma forma, é preciso que o indivíduo perceba a frequência, a intensidade e a maneira como algo o está influenciando e, também, pode levar algum tempo até a manifestação mais visível de algum fator desencadeador de fatores negativos para o bem estar do estudante. Por outro lado, é possível que no momento do preenchimento do questionário, alunos que tenham passado por momentos ou períodos em que seu bem estar tenha sido afetado, já tenham procurado auxílio ou tratamento – para os casos mais preocupantes – e que no momento se caracterize com prevalência do bem estar.

5.1.2.4 Eixo 4 - Satisfação com a Instituição

As questões do eixo referente à satisfação com a Instituição não apresentaram dados significativamente diferentes na comparação entre os gêneros.

Embora não tenhamos encontrado diferenças significativas na comparação dos gêneros por meio do teste de Mann-Whitney, o estudo de Seco et al. (2007) mostrou que os rapazes apresentam melhor conhecimento e percepção da instituição que estão cursando, da qualidade dos seus serviços e de suas estruturas, manifestando maior interesse em prosseguirem seus estudos nesta instituição.

Essa característica encontra apoio no modelo teórico proposto por Simon Baron-Cohen (2004) segundo o qual o cérebro das mulheres atua de forma mais empática e dos homens de forma mais sistematizadora. A partir desse ponto de vista os homens teriam mais interesse e compreensão sobre o funcionamento estrutural da instituição na qual estão inseridos.

Mesmo não apresentando diferenças significativas entre homens e mulheres quanto à satisfação com a instituição, os resultados apontaram que os homens desempenham mais atividades extracurriculares comparado às mulheres. Esse dado pode ter origem na maior compreensão do funcionamento estrutural da universidade e assim, instrumentalizado os rapazes na procura de atividades extras que a própria instituição ofereça e sobre aquelas que eles terão que buscar externamente, ou seja, atividades extracurriculares não oferecidas pela universidade.

5.1.2.5 Eixo 5 - Satisfação com o Curso

A análise do conjunto de respostas do eixo temático da Satisfação com o Curso mostrou que somente a questão de número 2 “Sinto-me satisfeito com as disciplinas do curso” apresentou diferenças significativas na comparação entre homens e mulheres, sendo que as mulheres se mostraram mais satisfeitas com as disciplinas do curso.

Esse dado corrobora o estudo trazido por Seco et al. (2005), no qual os resultados das subescalas do QVA-r, as participantes mulheres obtiveram pontuações maiores que as dos homens na dimensão estudo. As pontuações mais elevadas, segundo os autores, parecem revelar maior acompanhamento das aulas, melhor organização dos

registros da aula e da bibliografia para o estudo das matérias, além de uma gestão mais efetiva do tempo. Estes aspectos podem refletir em uma melhor adaptação.

Machado e Almeida (2000) também verificaram que as estudantes mulheres mostram-se mais comprometidas com as tarefas escolares. E por meio do número médio de horas de estudo diário, também foi constatada uma diferença a favor das mulheres, indicando também maior capacidade destas para gerir o seu tempo (Seco et al., 2005).

Souza e Reinert (2010) em seu estudo de identificação de fatores de satisfação e insatisfação com 356 discentes de cursos presenciais e à distância, obtiveram resultados através de categorias emergentes. A opção mais marcada na pergunta “O que mais lhe agrada no curso?” foi a estrutura curricular, mostrando que, de maneira geral, a maior fonte de satisfação dos cursos é a estrutura curricular, através das subcategorias: satisfação com alguma matéria, novos conhecimentos ou habilidades adquiridos, multidisciplinaridade e outros aspectos da estrutura curricular. Entretanto, ainda com relação a estrutura curricular, algumas matérias também foram bastante citadas como fonte de insatisfação, com frequência de comentários considerando as disciplinas desnecessárias, difíceis ou sem aplicação prática.

Para os autores do estudo é compreensível que a estrutura curricular (disciplinas, matérias, novas habilidade e conhecimentos adquiridos, conteúdos etc.) apareça como uma das categorias mais citadas, tanto como causa de satisfação quanto de insatisfação, pois é por meio da estrutura curricular que ocorre o maior contato com o curso, objeto de estudo e trabalho dos estudantes e professores durante certo período, sendo que dentro dos elementos da estrutura curricular há aqueles com os quais o estudante se identifica mais e outros menos.

Como já exposto no eixo das expectativas com relação a Universidades, Salgado et al. (2010) expõe estudos os quais sugerem que mulheres (estudantes mais jovens e não residentes com a família) apresentam maior rendimento acadêmico, e outras pesquisas revelam que estudantes com melhor rendimento acadêmico, além de poderem apresentar expectativas mais reais à entrada para a Universidade, maior segurança nas suas escolhas profissionais eles também tendem a investir de forma mais regular nas tarefas curriculares e nas atividades de estudo (SALGADO et al., 2010). Esses dados parecem estar em concordância com os dados emergentes da presente pesquisa.

5.1.2.6 Eixo 6 - Atividades Extracurriculares

O eixo relativo às Atividades Extracurriculares, sob análise comparativa entre os gêneros, apresentou dados significativamente diferentes com relação à quantidade de atividades extras desempenhadas pelos homens e pelas mulheres. Nessa análise o resultado significativamente diferente na comparação entre os gêneros, os homens apareceram como participantes de um número maior de atividades extracurriculares.

Os participantes que participaram do estudo e trabalham também desempenham atividades extracurriculares variadas. Dos 18 estudantes que relataram estar trabalhando somente 2 pontuaram não realizar nenhuma atividades extracurricular. Entre os outros 16 restantes a quantidade máxima de atividades extras indicadas foi de 9 para os homens e 7 para as mulheres e a quantidade mínima foi de 1 atividade extracurricular tanto para a amostra de homens quanto para a de mulheres. A variação dentro deste grupo de 18 alunos também se deu quanto ao local de residência, ou seja, entre eles haviam estudantes que moram em Bauru para estudar, aqueles que Bauru é sua cidade de origem e estudantes que viajam todos os dias para estudar.

Como também já abordado no eixo Expectativas e Satisfação com o Curso, estudos apontam que mulheres, sujeitos mais jovens e não residentes com a família, tendem a apresentar expectativas mais elevadas de investimento acadêmico, entretanto, entre outras características já mencionadas, estes estudantes mostram pouco interesse por atividades extracurriculares de caráter institucional ou social e recreativo (SALGADO et al., 2010).

O estudo de Ferreira, Almeida e Soares (2001) analisou as vivências de 1273 estudantes da Universidade do Minho. Os resultados sugeriram oscilações nas médias obtidas em função do gênero dos participantes. Um desses dados é o de que na subescala “Envolvimento em atividades extracurriculares” as mulheres pontuaram mais baixo. Os autores levantaram que o fraco envolvimento das alunas nas atividades extracurriculares pode ter relação com dois aspectos: o pouco tempo para um maior conhecimento e então, envolvimento neste tipo de atividade, ou ainda, alguma impressão pouco agradável dos primeiros dias após a entrada na Universidade, podendo assumir esse papel as práticas de recepção ao calouro (trotés). Os dados do presente estudo condizem com os apresentados por Ferreira, Almeida e Soares (2001), assim

como as considerações feitas pelos autores acerca das justificativas para estes resultados.

Com efeito, Baron-Cohen (2004) evidencia que os comportamentos sociais dos homens normalmente ficam centrados em atividades realizadas com um grupo de convivência enquanto que para as mulheres o importante são os relacionamentos e compartilhamento emocional. Isso explica até certo ponto o fato dos homens se envolverem mais frequentemente em atividades grupais, principalmente esportivas.

Desta forma, enquanto os participantes homens se envolvem em um maior número de atividades extracurriculares e nelas focalizam seus comportamentos sociais, as mulheres, valorizam os relacionamentos e o compartilhamento emocional, como já evidenciamos na discussão do eixo 2 – Relações Intepessoais e no eixo 7 – Percepção de Rede de Apoio. Assim, entre os participantes deste estudo, os homens parecem estar fazendo uso de estratégias de adaptação mais características da evolução da espécie masculina – formar coalizões para garantir apoio diante de confrontos, por meio da interação no contexto de atividades que não requerem abertura emocional, enquanto as mulheres também fazem uso de suas estratégias, entretanto, mantendo e construindo laços sociais de natureza mais emocional.

5.1.2.7 Eixo 7 - Percepção de Redes de Apoio

As interações e os relacionamentos interpessoais na família, com os amigos, entre casais, etc. constituem, sobretudo, fontes de suporte social. São essas interações que contribuem para a formação e manutenção de diversos tipos de relacionamentos entre pessoas, incluindo as relações de trabalho, de intimidade, de ajuda, de companheirismo e amizade (PINHEIRO, 2003 apud SECO et al., 2007).

A receptividade e o apoio familiar, como fatores contextuais de apoio, promovem o desenvolvimento da competência e a adaptação do indivíduo em diversas idades e em diferentes contextos. As crianças e jovens que se beneficiam de relações de apoio com seus pais, quando adultos tendem a adaptar-se mais favoravelmente a novos ambientes sociais, mostrando possuir competências sociais com outros adultos e com os pares (SILVA; FERREIRA, 2009).

Sobre o último eixo, a Percepção de Redes de Apoio, com a análise comparativa do conjunto de respostas dos participantes homens e mulheres, foi possível evidenciar diferenças significativas com relação às questões de número 1, 4 e 9.

Com a análise comparativa do conjunto de respostas a questão 1 dos homens e das mulheres, foi possível demonstrar que as últimas, quando estão com algum problema e precisam de apoio recorrem a família mais que os homens.

Além de encontrar algumas diferenças sexuais na composição das redes sociais de humanos, Silva Junior (2009) expõe os estudos de Bastani (2007), o qual mostrou que as mulheres tiveram um maior número de parentes em sua rede social que os homens.

No presente estudo não se investigou a constituição das redes sociais dos participantes, de modo a descobrir se as mulheres possuem mais pessoas de sua família em suas redes ou não. Entretanto, é possível considerar que, embora considerem as amizades da Universidade de qualidade, por ainda se tratar do segundo semestre de graduação, é compreensível que as mulheres ainda recorram à família quando passando por algum problema ou necessitando de apoio. Além disso, este apoio ou dificuldade não foram classificados segundo sua natureza, ou seja, se financeiro, emocional ou intelectual, o que também não dá indicações específicas sobre a busca de apoio da família.

Silva Junior (2009) ressalta que as mulheres parecem ser responsáveis por manter a família unida e os laços parentais, laços com amigos e também com vizinhos, o que pode ser um indício importante com relação aos resultados apresentados sobre esta questão do estudo.

A questão 4, quando analisada segundo o teste de Mann-Whitney para a comparação do conjunto de respostas dos homens e das mulheres, foi possível observar que os homens preferem mais resolver seus problemas sozinhos sem ajuda comparado com as mulheres.

Os relacionamentos interpessoais como forma de suporte social, diferenciando o apoio familiar do apoio dos pares, das relações de intimidade e de outros relacionamentos pode se estabelecer como um meio de compreender melhor a importância, para cada estudante, da percepção de poder obter e contar com o apoio de alguém em situações em que necessite (SECO et al., 2007).

Como já mencionado, os resultados apontaram que os homens possuem um maior número de amigos em comparação com as mulheres, porém, para elas a qualidade das amizades estabelecidas após a entrada na universidade é mais satisfatória do que para eles. Esses dados parecem indicar que, embora a quantidade de amigos dos homens

seja superior, a qualidade não totalmente satisfatória das mesmas, os homens apresentaram maior preferência por resolverem seus problemas sozinhos, sem ajuda.

O estudo de Seco et al. (2007) verificou que os homens parecem sentir-se mais adaptados no que se refere à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar psicológico. Estes aspectos integram a dimensão pessoal do instrumento utilizado no estudo (QVA-r). Esse estudo aliado aos resultados positivos obtidos com relação ao eixo bem estar, parece dar indicações de possíveis hipóteses acerca da preferência dos estudantes homens por resolverem seus problemas sozinhos, sem ajuda, ou seja, uma vez que tem percepções positivas de seus bem estar e competências, apresentam preferência na resolução de problemas sem ajuda.

Por meio da análise comparativa do conjunto de respostas para a questão 9 dos homens e das mulheres, foi possível constatar que quando os amigos da Universidade estão passando por algum problema ou dificuldade eles recorrem aos próprios participantes, mais na percepção das mulheres do que dos homens.

O estudo realizado por Seco et al. (2007) aplicou juntamente com o QVA-r o *Social Support Questionnaire* versão reduzida (SSQ6) de Saranson e colaboradores (1983) cujo objetivo é o de avaliar aspectos afetivos das relações interpessoais de suporte social. Quanto à medida de suporte social (SSQ6), foram registradas diferenças no grau de Satisfação Geral do suporte disponível, sendo que as mulheres se mostraram mais satisfeitas, podendo facilitar a adaptação ao novo contexto acadêmico.

A literatura e as pesquisas na área mostram que a existência de relacionamentos interpessoais satisfatórios e a percepção do suporte social, são referências de elementos promotores da adaptação pessoal e social dos estudantes, nas mais diversas situações de stress, mudança ou transição. Embora no presente estudo não tenha sido investigado diretamente, a satisfação com a rede de apoio, os dados salientam que as mulheres por procurarem o apoio da família, por preferirem não resolver seus problemas sozinhas e se perceberem como parte da rede de apoio dos amigos, é possível supor que as mulheres têm maiores chances de uma melhor adaptação ao ensino superior.

Silva Junior (2009) cita em sua pesquisa autores cujos estudos recentes mostram que a família é a principal fonte de suporte social encontrado pelas pessoas. Mais precisamente cita um estudo realizado na China sobre apoio de pessoas próximas - parentes ou parceiros. Os pais, filhos e irmãos foram aqueles que forneceram mais

suporte material que emocional; os parentes genéticos foram mais citados que os parentes pelo casamento e as mães forneceram mais suporte material e emocional que os pais; e de maneira geral, as mulheres forneceram mais suporte emocional que os homens (LEE; RUAN; LAI, 2005).

Com relação à formação das redes sociais, a família é considerada a base de todas as relações sociais. Estudos acerca do desenvolvimento com humanos e primatas mostram que os desde cedo os indivíduos trazem consigo diversas características físicas e comportamentos que os predispõem à interação social e à formação de vínculos afetivos logo após o nascimento (SILVA JÚNIOR; BRITO; BELTRÃO, 2010).

Embora a presente pesquisa não tenha investigado as proporções entre parentes e não parentes na constituição da rede social dos estudantes é possível levantar algumas constatações de acordo com a literatura.

Seco et al. (2007) também relaciona em seu artigo, estudos que mostram que o gênero, o grau certeza de opção de instituição e de curso bem como a situação de residir ou não na cidade de origem do estudante, influenciam significativamente a qualidade da adaptação. Verificou também que a percepção do suporte social parece ser condição importante para o bem-estar pessoal e acadêmico no processo de integração no novo contexto acadêmico.

O estudo realizado por Silva Junior (2009) ao considerar o tipo de relacionamento, os parentes imediatos (pais, filhos, irmãos) constituíram quase a metade da rede social, embora a frequência de contato fisicamente próximo (face a face) ter se mostrado mais sensível à distância. Quanto aos demais tipos de parentes (parentes estendidos) a média de contato por dias do ano foi menor, sendo a segunda mais sensível à distância.

No Canadá um estudo revelou que metade da rede social dos participantes era constituída de parentes, com a divisão quase igual entre parentes imediatos e estendidos. Com os parentes imediatos a frequência de contato também sofreu quedas com o aumento na distância entre residências (MOK et al., 2007 apud SILVA JUNIOR; BRITO; BELTRÃO, 2010).

Como mostrado, através de dados de estudos, a distância é um fator de influência com relação ao contato entre pessoas, principalmente entre parentes, de modo que a frequência de contato fisicamente próximo tende a sofrer uma queda devido à distância. No caso dos estudantes universitários que mudaram de cidade para cursar o ensino superior, é possível supor que tenham feito novas amizades, considerando-as

satisfatórias devido à semelhança de processo pelo qual estão passando - se adaptar a um novo contexto - identificando-se com este novo amigo e com as situações da vivência universitária.

Um estudo que pode dar suporte a essa suposição é o de Duarte e Souza (2010) os quais investigaram aspectos importantes da amizade em universitários. Dentre as categorias mais abordadas pelos estudantes estavam a Aliança Confiável (poder contar com o amigo, fidelidade, lealdade e estar presente), e a categoria Intimidade (proximidade, sinceridade, honestidade, além de se sentir à vontade para se abrir e compartilhar sentimentos e opiniões com o amigo), essas categorias parecem indicar certa necessidade de proximidade física (estar presente e proximidade), o que pode estar de acordo com a questão das novas amizades surgidas no contexto universitário. Entretanto, com relação a essas categorias do estudo de Duarte e Souza (2010) não houve diferenças significativas nas análises de comparação entre os gêneros.

Ainda de acordo com as categorias emergentes no estudo de Duarte e Souza (2010) é possível observar que além de ser amigo é preciso também perceber que o outro está presente e que poderá contar com ele, ou seja, além de possuir amigos os estudantes responderam que alguns comportamentos e atitudes também são necessários, os quais devem ser oferecidos pelos mesmos também quando o outro vem procurá-lo. Na presente pesquisa, as participantes mulheres, relataram serem procuradas pelos amigos, mais que os participantes homens, o que talvez indique também os resultados positivos obtidos com relação à satisfação com a qualidade das amizades da Universidade superior ao dos estudantes homens, relatadas por elas.

Os dados de estudos citados juntamente com aqueles observados no presente estudo permitem a suposição de que as mulheres participantes deste estudo apresentam maiores chances de uma adaptação positiva ao ensino superior, baseado nas respostas de relevância significativa encontradas.

5.1.2.8 Inventário de Empatia (IE)

Os resultados sobre o IE mostram que mulheres e homens apresentaram basicamente o mesmo nível de empatia, não encontrando diferenças entre os gêneros, divergindo dos estudos de Del Prette e Del Prette (2001), os quais constataram que as mulheres obtiveram valores médios significativamente maiores que os homens em alguns itens, contudo, os homens apresentam um repertório de habilidades sociais mais

elaborado entre estudantes universitários (SOARES; NAIFF; DA FONSECA; CARDOZO; BALDE, 2009).

Sampaio, Guimarães, Caminho, Formiga e Menezes (2011) realizaram um estudo cujo objetivo foi o de traduzir e adaptar o *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) de Davis (1983) para uso no Brasil. Os resultados obtidos, no que se refere às diferenças relacionadas ao gênero, apontaram que as mulheres se consideram mais empáticas que os homens. Os autores destacam que esses resultados encontrados nesse e em outros estudos sobre empatia, devem estar associados aos diferentes papéis sociais atribuídos a homens e mulheres em países do Ocidente e também ao processo de socialização, no qual as pessoas aprendem maneiras próprias de manifestar a afetividade. Assim, é considerado “adequado” às mulheres manifestarem mais sua afetividade do que os homens, o que pode estar associado ao fato de as mulheres avaliarem e se mostrarem mais empáticas que os homens.

Apesar de ainda não haver um consenso na literatura sobre as diferenças de gênero referentes à empatia, estudos que fazem uso de escalas de auto avaliação têm demonstrado que as mulheres atingem escores mais altos que os homens em subescalas afetivas, de modo que elas relatam como mais sensíveis empaticamente. Porém, diferenças significativas não são observadas em subescalas sobre o componente cognitivo da empatia (SAMPAIO; CAMINHO; ROAZZI, 2009).

Vale ressaltar que ao longo do processo evolutivo, a habilidade para lembrar informações sobre o temperamento e comportamento de conhecidos, certamente, teve sua utilidade. Atualmente é vantajoso, para um indivíduo ser capaz de observar o outro e avaliar probabilidades e possibilidades, de modo a “prever” o comportamento daqueles com quem lida. De modo prático e atual, é possível relacionar a utilidade dessa habilidade para um momento de discussão com o parceiro (a), de discussão pacífica com o colega, no momento de realizar uma crítica, fazer um pedido cujo custo para o outro é de médio a grande investimento, etc (MCANDREW, 2008). Tais circunstâncias, quando tratadas ou manejadas através da empatia ou de modo habilidoso socialmente, possivelmente poderão potencializar os resultados amistosos destes momentos e de outros característicos dos relacionamentos interpessoais.

Os dados apresentados no presente estudo também divergem dos escritos de Baron Cohen (2003), o qual aborda a teoria da mente para explicar a maior capacidade de empatia feminina desde a infância. Apontando que desde cedo as meninas obtêm maiores acertos em exercícios nos quais pede-se à criança para dizer quais os

sentimentos do personagem em comparação com a emoção que demonstra, além disso, elas também são melhores na indicação adequada de como se comportar em uma determinada situação.

Ainda segundo Baron Cohen (2003) a comunicação dá indícios de empatia. E no caso das mulheres, nas interações, evita-se o domínio ou o confronto, há espaço para o ponto de vista do outro, respeitando a opinião alheia. As mulheres também estão mais preparadas para dizer que se sentem feridas ou ofendidas, assim como para fazer comentários sobre uma dada ofensa, elas também expressam a raiva menos diretamente, propõe acordos mais frequentemente e são mais inclinadas a esclarecer sentimentos e intenções com o outro. Além do discurso mais cortês e a maior adequação ao fazer reivindicações.

Embora não tenha sido encontrada diferença significativa entre os resultados dos participantes homens e mulheres nos resultados do Inventário de Empatia, os dados podem indicar que tanto homens como mulheres estejam recebendo bons modelos de empatia dos familiares, amigos e outros membros das redes de apoio e, a partir destes modelos, estejam colocando em prática o comportamento empático, uma vez que podem possuir um histórico de bons relacionamentos e impedimento ou resolução de conflitos por meio do manejo de atitudes empáticas.

Segundo Sampaio, Camino e Roazzi (2009), na literatura, ainda não há concordância, sobre a natureza das diferenças de gênero observadas nos estudos sobre a empatia. Nos estudos cujos instrumentos são escalas auto avaliativas, resultados consistentes têm apontado que as mulheres obtêm escores mais elevados nas subescalas afetivas de empatia (quanto à sensibilidade). Porém, não se constatam há diferenças significativas entre homens e mulheres nas subescalas dos componentes cognitivos, entre os quais incluem a tomada de perspectiva.

A discussão sobre a investigação da empatia se faz pertinente, uma vez que, considerando os resultados do presente estudo, principalmente, daqueles obtidos pelas mulheres, seria possível supor que estas apresentariam escores superiores aos homens no que diz respeito a empatia, dado os resultados relativos aos eixos 2 – Relações Interpessoais – e 6 – Percepção de Rede de Apoio. Entretanto, não foram encontradas diferenças significativas. A importância de novos estudos sobre a empatia e que façam correlações com outros constructos se mostra cada vez mais evidente.

5.2 Correlações entre Eixos

5.2.1 Decisão Carreira / Decisão atual

No presente estudo levantou-se a hipótese de que os estudantes que têm maior facilidade na decisão pelo curso poderiam relatar maior certeza da adequação da graduação escolhida. A correlação demonstrou ser significativa entre essas questões para os homens e para as mulheres. Dessa forma, verifica-se que tanto entre os estudantes homens como mulheres, pessoas que têm maior facilidade na decisão pelo curso relatam maior certeza acerca da adequação do curso escolhido.

Escolher a carreira ou profissão a partir das condições sociais em que vive e em função de suas habilidades, aptidões, interesses e vocações é algo recente e característico da sociedade em que vivemos hoje. Na sociedade atual o indivíduo precisa vender sua força de trabalho para sobreviver e sem dúvidas o cotidiano tem a maior parte do tempo ocupado pelo trabalho. Sabe-se que após certa idade (variando de acordo com as classes sociais), será preciso trabalhar para sobreviver, daí a importância da escolha por uma profissão ou ocupação que agrade ao indivíduo. Assim, esta escolha torna-se muito importante para o jovem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993).

Bardagi, Lassance, Paradiso (2003) relatam em seu artigo um aumento de casos de indecisão vocacional de estudantes universitários já no final da década de 70, com destaque para essa população a maior clientela nos centros de aconselhamento universitário americanos. Outros dados levantados por relatórios dos vestibulares de universidades federais do sul do Brasil revelaram que no início dos anos 90, cerca de 30% dos estudantes já haviam prestado vestibular para outro curso; 40% dos que entram na universidade anualmente, não chegam a concluir a graduação e apenas 16% a 19% afirmaram que estavam se inscrevendo em cursos que desejavam.

As últimas décadas foram marcadas por mudanças produtivas e sociais as quais influenciam na escolha da carreira. Não se pode desconsiderar que uma das principais características do mercado de trabalho atualmente seja a instabilidade e a incerteza quanto ao futuro. Isso gera ansiedade aos profissionais acerca da busca por emprego, qualificação e dúvidas ou afirmação de projetos e estratégias de carreira. Esta ansiedade também é característica em estudantes universitários, uma vez que na universidade já se deparam com as preocupações e inseguranças dos profissionais atuantes (BARDAGI, LASSANCE, PARADISO, 2003). Assim, a certeza com relação a

escolha e a confirmação desta após a entrada na universidade podem aparecer como fatores indicadores de uma adaptação mais facilitada a nova realidade educacional.

Estes mesmos autores também apontam que o futuro profissional do indivíduo não é representado somente pela opção de carreira, o que ocorre é que as questões profissionais ou vocacionais tem ganhado cada vez mais importância. Esses autores também salientam que a indecisão profissional pode ser encarada sob uma perspectiva positiva e o exercício de exploração da carreira, como uma forma de treino para a tomada de decisão e como parte da formação educacional dos indivíduos.

Os indivíduos podem realizar suas escolhas conhecendo ou compreendendo pouco sobre a totalidade de uma carreira. Entretanto, hoje a questão da escolha profissional pode ser alterada ou deixada de lado – no caso de indivíduos que têm tal oportunidade - e isso também têm ocorrido devido a eventos que permitem ou exigem que os indivíduos reavaliem suas escolhas e decisões. E essas reavaliações podem ser vividas de forma mais tranquila para alguns enquanto que para outros, como períodos difíceis permeados por indecisão.

Na sociedade atual, a escolaridade é um fator bastante valorizado e tem sido exigida como requisito mesmo para indivíduos que desempenharão ocupações consideradas simples. Entretanto, o acesso e a permanência na escola também dependem da condição social e econômica da família do indivíduo. A realidade do Brasil mostra que o estudante vindo das classes mais favorecidas da sociedade tem maiores chances, uma vez que possui mais tempo para dedicar-se aos estudos e não tem necessidade de trabalhar ou de desempenhar atividades cansativas de cunho profissional, além disso, possuem condições para se preparar por meio de cursos específicos, tais como os de línguas e de redação, condições para adquirir o material de estudos necessários e cuidar de sua saúde e bem estar com atividades de lazer, por exemplo. Hoje, no Brasil, manter-se na escola, na faculdade ou em cursos técnicos profissionalizantes é algo bastante custoso.

Lara; Araújo; Lindner; Santos, (2005) fazem referência à crise da adolescência, ao surgimento de angústias relacionadas a preparação para o futuro profissional e à independência econômica. Escolher um trabalho ou uma profissão é vista como uma das formas que o adolescente irá ou deseja participar do mundo, correspondendo ao ingresso para a vida adulta. Entretanto essa escolha é uma situação de conflito que pode trazer ansiedade, medos, angustias entre outros sentimentos.

No estudo realizado por Igue; Bariani; Milanesi, 2008 o qual visou descrever as vivências acadêmicas de universitários, verificando se estas variavam em função do ano frequentado, das expectativas dos alunos ingressantes quanto às vivências que teriam no curso e das expectativas que os discentes do último ano tiveram ao entrar na universidade. A dimensão carreira foi a que obteve as maiores médias: 4,25 para os alunos de primeiro ano e 4,18 para os do último. As duas amostras obtiveram maior resultado no item “Escolhi bem o curso que frequento“, com médias de 4,53 e 4,46, demonstrando um grau positivo de satisfação acerca das escolhas de curso e de carreira entre estes estudantes.

Assim verifica-se que os resultados obtidos com as correlações estão de acordo com os dados da literatura expostos acima e, ainda, é possível supor que alunos satisfeitos com suas escolhas de curso e de carreira tenham buscado informações ou já terem certo conhecimento sobre estas.

Vale lembrar que no presente estudo não foram investigadas informações dos participantes a respeito da realização do vestibular mais de uma vez e se a opção por este curso era a única ou uma dentre outras opções de carreira. Estas informações poderiam trazer dados para além da certeza pela decisão da carreira e pela instituição ou instituições cujo participante teria optado. Além dessas informações, a literatura também investiga o momento da decisão pela carreira: se no segundo ou no terceiro ano do ensino médio, em períodos anteriores a estes ou ainda às vésperas da inscrição para o vestibular.

Bock, Furtado e Teixeira (1993) destacam que o homem e os animais têm formas diferentes de buscar sua sobrevivência e as formas dessas buscas vão além do aparato biológico. Desta forma, o homem possui características biológicas que facilitam a realização de determinados tipos de trabalho, entretanto essas não promovem sua realização profissional.

Com base, também, nessas formas diferentes de buscar a sobrevivência é que a espécie humana evoluiu. Nossos ancestrais há milhões de anos, passaram a não utilizar as mãos para caminhar, adotando, aos poucos, a posição ereta e deixando as mãos livres para executar as mais variadas funções. As mãos, antes utilizadas para atividades simples, tais como recolher e segurar alimentos, recolher ramos, dar comida a prole, agora, poderia empunhar garrotes e atirar pedras e frutos para se defender dos inimigos. Silva (2008) aponta a fala como característica essencial da evolução do

homem, pois, ao viverem coletivamente, emergiu a necessidade de se comunicarem, inclusive o que observavam e o que aprendiam e que pudesse ser benéfico para o grupo.

Dada a importância de proteger o grupo e, principalmente a prole, a espécie teve selecionadas as habilidades que garantiam sua sobrevivência, ou seja, o uso das mãos, o qual se transformou em trabalho ao explorar a natureza e a comunicação. Nos dias atuais, onde as circunstâncias são extremamente diferentes das de milhões de anos atrás, sabe-se que é preciso entrar no mercado de trabalho para poder manter ou construir uma família e desta forma gerar herdeiros e manter a espécie. Assim a facilidade da escolha pela carreira e a opinião positiva da escolha correta pelo curso podem configurar meios de buscar do melhor desempenho como trabalhador e assim dar possibilidades ou melhores condições para a constituição familiar e manutenção da espécie, visto que o indivíduo, uma vez certo da escolha, pode ter conhecimento de suas habilidades, capacidades e potencialidades para desempenhar uma dada função e ser bem sucedido.

5.2.2 Decisão Carreira/ Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade.

As análises de correlação entre a questão 5, a qual pedia para o participante avaliar a dificuldade da decisão pela carreira quando o mesmo prestou vestibular, e as respostas obtidas no Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade, tiveram como hipótese: a dificuldade em decidir por uma determinada carreira poderia ser um fator de influencia nas expectativas desenvolvidas antes da entrada na universidade. O resultado da análise revelou não haver correlação significativa. Verifica-se, dessa forma, que a dificuldade em decidir por uma carreira não altera as expectativas antes da entrada na universidade.

Como já dito anteriormente quando do ingresso no ensino superior, o estudante apresenta pouco conhecimento real sobre a carreira, o curso e o significado de estar na universidade (IGUE; BARIANE; MILANESI, 2008). A decisão pela carreira implica em busca por informações específicas acerca do curso, das possibilidades de trabalho e mercado, assim como outras habilidades ou pré-requisitos para o desempenho. Entretanto, a universidade é o grande contexto onde o curso acontece, o que poderá exigir que o estudante busque outros meios e tipos de informações, que vão além daquelas obtidas quando investiga sobre o curso, antes da entrada no ensino superior. A universidade é o contexto onde acontece a graduação e, muitas vezes, em uma cidade diferente daquela em que o estudante viveu até então.

As expectativas criadas pelos futuros universitários podem ser baseadas em buscas estruturadas, em diálogos com universitários ou com pessoas já graduadas que trazem discursos positivos ou negativos sobre a vida universitária. Porém, tais expectativas também podem ser construídas sob um terreno de informações irreais, ilusórias e até respaldadas em outros planos do próprio indivíduo, tal como sair da casa dos pais. Entretanto, no presente estudo não foram encontradas correlações significativas entre a dificuldade pela decisão da carreira e as expectativas criadas antes da entrada na universidade.

Polydoro (2000), sobre as expectativas antes do ingresso no ensino superior assinala que, para o estudante, este período é marcado por euforia e a ideia de que o novo e desejado ambiente educacional satisfaça as necessidades e promova mudanças pessoais e a transformação deste estudante em um profissional competente. Este mesmo autor também aponta a possibilidade de ocorrência de sentimentos de decepção ou insatisfação, além da correspondência ou não das expectativas do estudante acerca das aulas, dos professores e dos procedimentos institucionais. Isso poderá fazer com que o estudante, *“rompa com a fantasia de que todas as dificuldades haviam se encerrado com o ingresso na universidade”* (POLYDORO, 2000, p. 21).

Outro ponto a ser levantado acerca da escolha pelo curso e pela instituição na qual o estudante irá tentar ingressar é o de que, muitas vezes, o curso com o melhor conceito em formação encontra-se em uma localidade bastante afastada da atual moradia em que o aluno reside. Podendo esta distância atuar como um critério de eliminação daquela instituição. Uma vez que o indivíduo pode não ter condições financeiras de se manter em uma cidade cujo custo de vida seja alto ou porque não se sente preparado para se separar de suas redes de apoio de forma a visitá-los com pouca frequência devido aos diversos custos – não somente os financeiros – das viagens de retorno a cidade de origem. Com isso as expectativas deste estudante possivelmente estarão permeadas por estes fatores no momento da escolha e no caso do ingresso na universidade, ou seja, a universidade que oferece o curso com alto conceito e a distância da rede de apoio, as expectativas a respeito de cursar aquela universidade versus as expectativas de cursar a universidade mais próxima da cidade de origem. Considerando o caráter multifacetado da adaptação ao ensino superior não se pode negar a influência dessas circunstâncias no processo.

5.2.3 Decisão Atual /Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade.

Outra hipótese levantada nesse estudo foi a de que as expectativas criadas antes da entrada no ensino superior poderiam estar ligadas à certeza do curso superior escolhido pelo participante. Para que fosse testada essa hipótese foi realizada a correlação entre a questão de número 6 a qual abordava sobre a decisão pela graduação, agora que o aluno já estava cursando a universidade e o Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade e os resultados obtidos foram significativos tanto para a amostra de homens quanto para a de mulheres.

O não atendimento das expectativas do estudante a respeito da universidade pode gerar um baixo desempenho, uma integração diminuída, insucesso e, em casos últimos, o abandono do curso (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006). Sabe-se que a mensuração da satisfação apresenta diversas dificuldades, tais como ser um construto relativo, pois é bastante pessoal e variável em cada indivíduo; o conceito de satisfação possui diferentes significados em diferentes linhas de pesquisa; além disso, o grau de satisfação pode variar ao longo do tempo na medida em que o indivíduo obtém maiores e novas informações sobre aquilo que se está investigando a satisfação (SOUZA; REINERT, 2010).

Vieira (2008) cita pesquisas as quais apontam que a entrada na Universidade não indica o fim das ansiedades e das dúvidas a respeito da escolha do curso de graduação, mas sim que estas podem se prolongar por um tempo e ainda ter consequências tal como a evasão do ensino superior. Indivíduos com uma percepção mais positiva ou otimista de seu futuro profissional podem ter maior motivação para enfrentar dificuldades ou situações adversas, inclusive menor dificuldade de planejar o alcance de seus objetivos profissionais diante de tantos fatores, e para enfrentar a instabilidade do mercado de trabalho (TEIXEIRA; GOMES, 2005).

Tal resultado demonstra que a certeza de adequação na escolha do curso tende a aumentar a valorização da instituição/curso via expectativas construídas antes da entrada na universidade. Por outro lado pessoas insatisfeitas com sua decisão tendem a perceber a instituição/curso de forma mais depreciativa, também permeada pelas expectativas.

5.2.4 Distância da cidade de origem/Colegas

Foi investigada neste estudo, a possibilidade de correlação entre a distância em quilômetros até a cidade de origem e o número de colegas e a distância – em termos de duração da viagem - à cidade de origem do aluno e o número de colegas. A correlação demonstrou que a distância, tanto em quilômetros quanto em tempo, à cidade de origem e o número de colegas, não é significativa tanto para os homens quanto para as mulheres.

Diante da entrada no ensino superior e para a melhor adaptação a este, o universitário encontrará diversos desafios, entre eles estabelecer novas amizades. Para que isso ocorra, há inicialmente, o desenvolvimento do coleguismo, compreendido como uma relação com pessoas importantes para o indivíduo, cuja falta delas traria sentimentos de desapontamento, mas cuja intimidade é menor (tais como colegas do trabalho e amigos de amigos). Embora não tenhamos investigado a passagem da relação de coleguismo para a amizade propriamente dita, é possível que os iniciais colegas venham a se tornar amigos, na medida em que os estudantes vão compartilhando maior tempo de convivência e da descoberta de interesses e características em comum. O contrário também pode acontecer, e amizades que, a princípio, se mostram próximas e íntimas podem vir a enfraquecer devido a diversos fatores, tal como o melhor conhecimento do outro ou o distanciamento.

Em casos de alunos deslocados de sua cidade de origem, aqueles que mudam de cidade para cursar o ensino superior, é fato que ficarão distantes de sua família e das amizades da época anterior à entrada na universidade, o que leva a hipotetizar que a distância ou o tempo de duração da viagem de retorno teriam alguma interferência na formação de redes de coleguismo, entretanto tal correlação se mostrou inexistente, sendo, portanto, a distância e a duração da viagem fatores não determinantes nesses tipos de relações.

5.2.5 Distância da cidade de origem/ Amigos

No presente estudo, a correlação entre a distância em quilômetros até a cidade de origem e o número de amigos do estudante e a correlação entre a duração da viagem até a cidade de origem do estudante e o número de amigos foi realizada em virtude da hipótese de que a distância da cidade de origem seria um fator preponderante na formação de

amizades. Entretanto não foram encontradas correlações significativas entre essas duas variáveis. Para os participantes deste estudo foi conceituado como amigos aqueles com os quais o indivíduo possui um relacionamento significativo, fonte de felicidade e satisfação com a vida, através de ajuda, trocas, apoio emocional e companheirismo.

Para aqueles que têm oportunidade de cursar o ensino superior, muitas vezes o ingresso na universidade representa o momento em que o jovem terá que deixar sua casa, se separar de sua família e amigos. Esses acontecimentos poderão influenciar de diversas formas cada um dos estudantes.

Segundo Ferraz, Pereira (2002) o local de residência ou a distância da cidade de origem com relação aquela onde o estudante está cursando a graduação é um fator de influencia para o desenvolvimento ou não de saudades de casa. Sendo essas saudades de casa o agrupamento das saudades da residência, dos familiares, dos amigos, de demais pessoas da rede de apoio e também da rotina de vida antes do ingresso. No estudo realizado pelos autores, a hipótese inicial foi a de que estudantes que moram longe do seu local habitual de residência ou da casa dos pais para estudar desenvolvem saudades de casa e fazem uso dos períodos sem aula para regressarem para casa, isso demonstra um isolamento do grupo de pares da universidade e o afastamento das atividades extracurriculares acadêmicas. De acordo com os autores essas ocorrências se dão devido ao conjunto ou não de questões pessoais, de personalidade, familiares e institucionais, tais como atividades e oportunidades de formação pouco atrativas. Esses autores também ressaltam que as dificuldades de adaptação, mesmo em alunos com boa capacidade cognitiva, levam a obtenção de baixos resultados acadêmicos e dificuldades com a gestão emocional, podendo atingir níveis patológicos (Ferreira, 1991; Fisher, 1985; Pinheiro, 1994).

Um estudo realizado na Universidade do Minho com o objetivo de descrever algumas características dos alunos que abandonaram o ensino superior e as razões que apontaram como justificção do abandono revelou que “Estar longe de casa” foi o terceiro maior motivo alegado pelos estudantes, com 7,5% das respostas. Outra razão levantada, embora pouco significativa, foi o “Mau relacionamento com colegas, má integração”, com 1,6%. Esse mesmo estudo trouxe informações acerca da qualidade dada pelos participantes a relacionamento com os colegas e com os professores. Os dois tipos de relações receberam maiores pontuações na opção “Bom relacionamento”, sendo 38% de respostas para bom relacionamento com os colegas e 45% para os professores (ALMEIDA; VASCONCELLOS; MENDES, 2008). Embora, este estudo não tenha

explorado a correlação entre a distância de casa e o relacionamento com os colegas, ficou evidente da importância dos dois fatores como influencia na permanência ou abandono do ensino superior.

No estudo de Almeida, Vasconcellos, Mendes (2008) dentre os motivos mais mencionados para o abandono estavam: “horários incompatíveis” – isso devido ao grande número de estudantes que além de estudar também trabalhavam; “inserção no mercado de trabalho” e “estar longe de casa”. Embora o presente estudo não tivesse como objetivo investigar motivos de abandono do ensino superior foi possível encontrar dados na literatura os quais fazem referência a estudar longe da cidade de origem, fazer novas amizades e os motivos de abandono do curso.

No estudo de Almeida, Vasconcelos, Mendes (2008) os participantes mencionaram alguma satisfação no relacionamento com os colegas e professores, atribuindo-os como “bom” ou “muito bom”, principalmente na relação com os seus pares. Contudo, entre os participantes ex-alunos, relataram perceber esse relacionamento como “mau”, o que pode ter sido um fator de grande influencia no abandono do curso.

A persistência depende tanto da integração do estudante nos subsistemas intelectual e social, daí que se o estudante começa a perceber que a sua permanência não lhe trará vantagens para a entrada imediata no mercado de trabalho e, por outro lado, experiências dificuldades na adaptação à sua nova situação (como estar longe da família), o seu envolvimento e motivação acadêmica iniciais vão-se diluindo (Almeida; Vasconcelos; Mendes, 2008, pag. 117).

É possível que os resultados obtidos advenham de um combinado entre diversos fatores relacionados à nova vida universitária. O estudante pode ainda não ter fortalecido as relações interpessoais a ponto de considerar como amizades, independente do quão distante está de casa. Atualmente os meios de comunicação facilitam muito a manutenção do contato (além dos telefones fixos, há os celulares e os planos facilitados, e-mails, redes sociais), neste caso, com as amizades já constituídas antes da entrada na universidade, em detrimento do estabelecimento de novos amigos, de modo que as amizades anteriores mantêm-se fortalecidas e o estudante apenas relaciona-se com os outros, sem fortalecer as atuais. Outra questão importante é a rotina

do estudante. Para aqueles que além de frequentar as aulas também trabalham ou realizam alguma atividade que dispende um tempo grande, é fato que se torna mais dificultoso estabelecer laços de amizade, os quais demandam certo tempo partilhado entre as partes para o fortalecimento da relação. Assim, mais que a distância, outros fatores podem influenciar o estabelecimento de laços de amizade nos universitários participantes.

5.2.6 Distância (Km)/Frequência de viagens

Considerando que o estudante está longe de sua cidade de origem e com isso, distante fisicamente de sua família e amigos da época antes do ingresso no ensino superior, a hipótese levantada foi a de que a maior distância seria um fator influente na frequência de viagens. Para isso foram feitas análises entre as respostas da questão de número 9, qual abordava a distância entre Bauru e a cidade de origem do participante e a questão 11, que a frequência de viagens de retorno a cidade de origem. Os resultados da correlação foram significativos demonstrando que quanto maior a distância da cidade de origem, menor a frequência de viagens, ou seja, confirmando a hipótese levantada.

Uma vez que a distância da cidade de origem é grande a viagem é longa em duração. A distância interfere no valor gasto com o transporte. Quando existem opções de diferentes transportes diversos fatores entram em consideração. No caso do ônibus muitas vezes é preciso reservar a passagem tanto de ida como de volta com antecedência, o valor aumenta em função da distância, os horários não são variados demandando ao estudante programação previa para a chegada à estação rodoviária em um horário adequado com sua rotina pessoal e com os horários de aula. Quando a opção é o carro, é possível que o estudante possua um veículo próprio ou então divida o valor gasto com a viagem entre os passageiros, incluindo o combustível e os pedágios. É frequente a existência de alunos que não possuem condições financeiras de retornarem a cidade de origem com grande frequência, reservando os retornos às datas mais extensas de período sem aula, tais como feriados prolongados.

Além disso, é preciso levar em consideração que longas viagens são cansativas, principalmente quando as condições de acomodação do passageiro (poltrona, espaço para as pernas e para a bagagem) e da própria estrada (buracos, excesso de trânsito, baldeação – no caso de ônibus) são ruins. Diante desses fatores é de

se compreender que os estudantes não enfrentem viagens cuja distância e a duração seja longa, com muita frequência.

5.2.7 Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade / Satisfação com a Universidade.

O presente estudo, utilizando o Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade e os itens que compõem a Satisfação com a Universidade, levantou a hipótese de que os estudantes com expectativas mais positivas antes da entrada na universidade também apresentariam maior satisfação com a instituição e com o curso. Tal hipótese foi confirmada com a correlação significativa entre as respostas do Eixo 1 - Expectativas Pré Universidade e a Satisfação com a Universidade.

Este resultado está de acordo com dados da literatura, os quais apontam que entre os diversos fatores que compõe a satisfação com a experiência educacional no ensino superior, um que merece destaque é a expectativa atribuída à universidade, uma vez que estas estão positivamente relacionadas a satisfação (SOUZA; REINERT, 2010).

A mensuração da satisfação abrange a satisfação com toda a experiência de formação do estudante, com aspectos específicos, como a qualidade do ensino, o currículo, o relacionamento com os professores e colegas, a administração, as instalações e recursos da universidade, além da percepção sobre o ambiente acadêmico e intelectual da instituição (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

Para Santos e Suehiro (2007) as instituições de ensino superior necessitam ser mais responsivas às necessidades dos alunos, garantindo assim maiores níveis de satisfação. E para Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) o conceito e a avaliação da satisfação acadêmica têm assumido um papel relevante e se mostrado uma importante medida de eficácia institucional.

O estudo feito por Rocha e Mendonça (2005) avaliou de que forma as expectativas de alunos do 1º ano da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP) influenciam a adaptação na instituição. Os dados os permitiram concluir que os estudantes ingressantes manifestam altas expectativas em todas as áreas analisadas no estudo, inclusive, a correlação positiva entre as escalas do questionário indica que os estudantes antecipam resultados em todas as áreas relacionadas à entrada no ensino superior. Por outro lado, alunos que não se propõem a envolver-se em nenhuma das dimensões investigadas apresentam uma tendência de generalização de atitude para as outras dimensões.

O comportamento parece ser regulado a partir das avaliações que o indivíduo faz de seu ambiente. E a seleção natural atua não apenas sobre o comportamento que é expresso, mas também sobre os mecanismos que permitem a avaliação do ambiente e a decisão de qual o comportamento que deve ser exibido. Assim, o objeto ou a circunstância da avaliação variam segundo a composição do ambiente da espécie. Além disso, a dependência do ser humano ao ambiente social pode ter funcionado como uma forte forma de seleção de forma a selecionar padrões de avaliação destas características (TOKUMARU, 2009).

5.2.8 Eixo 3 - Bem estar / Eixo 2 - Relações interpessoais

Com base nos benefícios que as relações interpessoais trazem e podem trazer (BARIANI; PAVANI, 2008; GARCIA; BRANDÃO, 2010; SILVA JUNIOR, BRITO E BELTRÃO, 2010) foi levantada a hipótese de que, entre os participantes do estudo, as relações interpessoais interfeririam no bem estar dos mesmos. Feitas as análises entre o Eixo 3 - Bem Estar - e o Eixo 2 - Relações Interpessoais - do questionário, foi possível verificar uma diferença de gênero, onde os homens demonstram que as relações interpessoais não interferem no bem estar, mas nas mulheres essa relação se verifica de forma evidente.

Para Garcia, Brandão (2010) as relações de amizade são fontes importantes de companheirismo e apoio social. Assim, investigar e conhecer a estrutura e a dinâmica das amizades pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida de estudantes universitários. Estes mesmos autores pesquisaram em uma região do Espírito Santo, quais focos de atividade estudantes de universidades públicas e particulares (de primeiro e segundo anos) percebiam como relevantes para o estabelecimento e a manutenção de suas relações de amizade.

Ferraz, Pereira (2002) realizaram um estudo segundo uma perspectiva empírico-analítica, com 346 alunos do primeiro ano de curso superior da Universidade de Aveiro. O objetivo do estudo foi a análise de fatores da personalidade que poderiam ser preditivos e associar-se ou não a saudades de casa no processo de ingresso na universidade, além de analisar a existência de problemas pessoais e institucionais no ingresso ao Ensino Superior. Foram feitas relações entre as dimensões da personalidade (Neuroticismo/Extroversão) e o desenvolvimento de saudades de casa. Verificou-se que os estudantes mais neuróticos eram os que desenvolviam mais saudades de casa e

sentiam maior necessidade de apoio social e de suporte afetivo emocional. Já os estudantes, denominados extrovertidos, segundo a abordagem teórica do estudo, mostraram se envolver mais facilmente em relações com pares e a investirem mais nos mesmos, criando um círculo de relacionamentos e de suporte emocional o que, segundo os autores, os impedem de sentir saudade de casa. Outro dado importante deste estudo foi o de que a análise entre os participantes homens e mulheres evidenciou que as últimas, apresentam uma tendência para ser mais saudosistas e mais dependentes afetivamente da família.

Estes dados corroboram os resultados obtidos no presente estudo, os quais apontaram que no caso da amostra de mulheres as relações interpessoais interferem no bem estar. Considerando que as mulheres apresentam uma tendência a ser mais dependentes afetivamente de suas famílias – resultado também evidenciado neste estudo – pode ser que para se sentirem bem física e emocionalmente tenham que estar em contato com seus familiares ou com pessoas com as quais tenham um vínculo significativo. Este contato fica prejudicado para aqueles que se encontram longe de casa, os quais deverão recorrer aos meios de comunicação e às visitas à família. Há a possibilidade de que, para as mulheres, o estabelecimento e o fortalecimento de relações interpessoais de qualidade na universidade também tenham a função de diminuir essa ausência familiar e também de construção da nova rede de apoio. Segundo Baron Cohen (2009), como já exposto, as mulheres têm uma tendência a valorizar relacionamentos altruístas e recíprocos e se saem melhor em atividades e posturas que exijam empatia e uso da linguagem, daí uma possível compreensão dos dados obtidos no presente estudo.

A graduação é um período em que os alunos experienciam situações e circunstâncias para o autoconhecimento e para o preparo para a vida profissional. Nesse sentido, o estudante que não mantém ou constrói relações interpessoais, poderá perder o acesso à compreensão empática do outro. Um estudo com alunos de graduação em enfermagem sobre as percepções quanto à sua qualidade de vida, mostrou que os mesmos percebiam as estruturas organizacionais e as relações interpessoais, também como elementos favoráveis às condições adequadas para a realização do trabalho (OLIVEIRA; CIAMPONE, 2006).

O estudo de Bardagi, Lassance, Paradiso (2003) evidenciou que, entre os participantes as mulheres declararam já terem pensado em desistir ou mudar de profissão em maior proporção que os homens. Este achado tem sustentação em outros dados que apontam uma maior sensibilidade feminina de percepção de dificuldades,

além de uma maior disposição para mudanças, isso devido a atribuição das mulheres às causas externas, com susceptibilidade a eventos fora de seu controle (exigências do mercado e condições do curso, por exemplo). Entretanto, as mulheres também se mostram mais capazes de identificar dificuldades e obstáculos de carreira com maior frequência que os homens. E a maior disposição a mudanças parece estar relacionada a aspectos acerca do desenvolvimento e da socialização. Este dado destaca a questão da posição feminina diante de dificuldades e como estas são encaradas.

O estudo de Igue, Bariani e Milanese (2008) trouxe contribuições diversas. Os participantes alvos do estudo eram alunos do primeiro ano e do quinto ano (último ano de curso). Os resultados evidenciaram que no item “[Não] consigo fazer amizade com meus colegas”, da dimensão interpessoal, teve médias 4,65 para os universitários de 1º e 4,55 para os do 5º ano. O item com menores médias, em ambas as amostras foi “Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair”. Os resultados totais dessa dimensão revelaram uma percepção favorável quanto ao que se refere às habilidades interpessoais. A importância desses dados deve ser destacada, pois as relações interpessoais contribuem para o sucesso no processo educativo. Polydoro (2000) aponta os grupos de interação como um essencial elemento de influência no fenômeno da integração ao ensino superior.

Os dados do estudo acima citado sustentam os resultados do presente estudo, uma vez que as relações interpessoais se mostram como contribuintes para o sucesso acadêmico, e por sua vez, o sucesso acadêmico está ligado a uma expectativa positiva quanto ao curso e quanto a entrada na universidade. Ao que parece uma postura positiva diante do ingresso no ensino superior antes mesmo deste se concretizar é um forte preditor de sucesso.

Vemos, assim, que são diversos os eixos e fatores que configuram o sucesso e a adaptação ao ensino superior. Entretanto, no caso das mulheres as relações interpessoais parecem ter maior importância para o bem estar do que para os homens.

5.2.9 Eixo 3 - Bem estar / Amizade e Coleguismo

Com base na hipótese de que o número de amigos teria influência no bem estar, do participante, foi feita a análise entre o Eixo de número 3 - Bem Estar - e o número de amigos relatados. As correlações demonstraram que não há relação entre número de amigos e o bem estar em geral.

De um total de 7 cursos cujos estudante participaram da pesquisa de Mathias (2004) os alunos dos cursos de Administração, Geografia, Biologia e Nutrição indicaram que as relações estabelecidas com os colegas é um fator de motivação pelo curso, com porcentagem superior a 30%. Assim, os relacionamentos pessoais influenciam a continuidade da graduação, no prazer de ir à universidade e sentimento de acolhimento Gianfaldoni (1997).

Outro dado investigado no presente estudo foi o número de colegas dos participantes. A partir dessa informação foi elaborada a hipótese de que o número de colegas teria relação com o bem estar do estudante - Eixo de número 3. Após as análises de correlação, os resultados demonstram que não há relação entre o bem estar em geral e o número de colegas.

Como já definido, as relações de coleguismo não alcançam o nível de intimidade das relações de amizade, são representadas por pessoas importantes, mas com grau de proximidade menor. Não são recentes os estudos a respeito das relações de amizade sob diversas perspectivas e em diferentes populações, e também já foram demonstrados e apontados os benefícios que as mesmas trazem em todos os períodos do desenvolvimento do ser humano. Com relação ao coleguismo, embora os estudos não foquem este tipo de relacionamento interpessoal, no presente estudo, optou-se por verificar a hipótese da correlação entre bem estar e número de colegas, de modo a buscar indícios de que este tipo de relação pudesse trazer algum tipo de benefícios aos que dela participam. Entretanto, os resultados não foram significativos.

5.2.10 Eixo 3 - Bem estar / Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio

Foram feitas análises a fim de investigar a confirmação da hipótese de que a percepção de rede de apoio interferiria no bem estar do participante do presente estudo. Para isso foram feitas correlações entre o Eixo 3 - Bem Estar - e o Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio. Os dados indicaram uma diferença de gênero onde os homens demonstram que a rede de apoio não interfere no bem estar, mas nas mulheres a rede de apoio se relaciona com o bem estar de forma evidente.

Segundo Trivers (1972, p.798 apud OTTA E YAMAMOTTO, 2009) investimento parental é *“qualquer investimento realizados pelos pais num filhote específico que aumenta as chances de sobrevivência deste (e também seu sucesso reprodutivo) diminuindo a capacidade dos pais em investir em outro filhote”*. Além dos

pais biológicos, os cuidados com a prole podem ser desempenhados por outros indivíduos próximos ou não, tais como o companheiro da mãe (não necessariamente o pai), mulheres jovens com certo grau de parentesco que ainda não estejam aptas a procriar ou que dificilmente terão a oportunidade de gerar seus próprios filhos devido a diversas circunstâncias, ou ainda, os avós (VIEIRA; RIMOLI; PRADO; CHELINI, 2009).

Quando falamos em redes de apoio, é possível diferenciá-la em formal e informal. A rede de apoio formal é constituída por profissionais envolvidos com as redes, já a rede informal compreende os pais, outros parentes, vizinhos e amigos. As redes de apoio desempenham diversas funções nas mais variadas situações, tais como o auxílio no cuidado com a prole, ajuda financeira, apoio emocional e assistencial. As redes de apoio são parte do atual contexto social, mesmo existindo desde épocas remotas da humanidade. Entretanto somente recentemente é que o reconhecimento e a valorização das redes de apoio estão sendo consideradas como um elemento importante do cotidiano (RIBEIRO, 2004).

Quando se trata de indivíduos de uma mesma família, esse apoio é compreensível a luz da manutenção da espécie. Apoia-se o familiar mediante a disseminação dos genes daquela família e da sobrevivência da espécie. Essa mesma visão é aplicada aos ajudantes cujo parentesco não é direto, mas próximo. No caso dos ajudantes não aparentados esse apoio ocorre, pois estes receberão como benefício desse auxílio a aprendizagem de habilidades parentais as quais serão uteis no futuro, para aqueles que desejam se reproduzir e formar sua própria família. Além disso, há também o ganho de proteção e acesso aos recursos que o pertencimento e a permanência no grupo oferecem.

Sob a perspectiva da Seleção por Parentesco e do Altruísmo Recíproco, parece que para as mulheres o investimento de sua rede de apoio tem relação com seu bem estar, ou seja, o apoio de parentes, amigos, vizinhos e pessoas próximas auxiliam na busca ou manutenção do bem estar, por meio de diferentes formas de apoio. Já para os homens, a percepção de rede de apoio não possui relação com o bem estar.

Considerando que os custos e os benefícios apresentam aspectos específicos da espécie e variam ao longo da vida dos indivíduos. É possível supor que para os homens, neste momento específico, a busca por apoio ou o aceite poderiam ser uma forma de demonstração de fraqueza ou ainda de perda do posto hierárquico, o que futuramente poderia dificultar o ganho de posições mais altas no grupo. Além disso, o

custo para quem recebe o apoio é o de num futuro próximo oferecer auxílio ou alguma outra forma de retribuição da dívida. Também é possível supor que os homens não se considerem em condições para adquirir uma dívida durante o processo de adaptação à universidade ou não identifiquem formas para a retribuição de um débito.

5.2.11 Eixo 3 - Bem estar / Satisfação com a Universidade

Outra análise de correlação feita no presente estudo foi entre o Eixo 3 - Bem Estar - e a Satisfação com a Universidade. A hipótese era a de que as pessoas com maior satisfação com a instituição e com o curso relatariam maior bem estar. A correlação foi significativa, verificando que pessoas que relatam maior bem estar apresentam maior satisfação com a instituição e curso.

Os estudos que abordam a satisfação com a universidade muitas vezes desmembram a “Satisfação com a Universidade” em diversos itens, os quais incorporam elementos do curso (disciplinas, carga horária, conteúdos), da instituição (espaço físico, divisão de departamentos, normas, dependências), das condutas administrativas (matrículas, requerimentos, pedidos). Com isso, os dados que se obtêm da literatura, por vezes, aparecem também setorizados o que subsidia uma discussão também fazendo menção a estes elementos como forma de satisfação com a universidade.

No estudo de Coleta, (2006) os sujeitos com as pontuações mais altas nas variáveis: felicidade geral, satisfação geral e deleite demonstrou crenças e opiniões acerca de melhor rendimento acadêmico e satisfação com a escolha do curso. Entre outras crenças desse grupo de sujeitos estão: acreditam estar entre os melhores alunos da sala, sentem-se mal quando algum professor falta, têm expectativas positivas em relação ao futuro, vão à biblioteca a procura de livros de complementação das aulas, dedicam mais tempo aos estudos, acreditam que os professores devem ser mais exigentes, parecem sentir maior segurança do sucesso no futuro profissional e sentem-se competentes para o exercício da profissão.

O estudo realizado por Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) mostrou que a maioria dos alunos refere estar satisfeita ou muito satisfeita com sua escolha profissional. Outro dado do estudo foi o de alunos envolvidos em pelo menos uma atividade acadêmica extracurricular, relataram com maior frequência estarem muito satisfeitos ou satisfeitos com a escolha profissional do que os alunos não envolvidos em atividades acadêmicas. Os participantes também referiram o início do curso como o

momento em que mais pensou em desistir ou mudar de profissão. Analisando as justificativas para a satisfação com a carreira, o grande motivo alegado pelos participantes foi a identificação pessoal com a área. De acordo com os autores o comprometimento com a escolha promove uma avaliação mais otimista das possibilidades, e torna relativa as ocasionais dificuldades para obtenção de resultados, além de promover maior bem-estar psicológico.

O que se observa é que os estudantes universitários são expostos à condições as quais estão relacionadas de forma direta e indireta com o bem estar, portanto, mudanças estabelecidas ao estilo e as características de vida dos alunos influenciam os níveis de bem-estar e nas experiências desse período, determinando condutas acadêmicas mais desejáveis ou não.

5.2.12 Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio / Eixo 2 - Relações interpessoais

O presente estudo correlacionou as respostas dos participantes ao Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio - e do Eixo 2 - Relações Interpessoais. A análise tinha como objetivo testar a hipótese de que a uma percepção de rede de apoio positiva relatariam maior satisfação com as relações interpessoais. A correlação foi significativa e verificou-se que pessoas com percepções mais favoráveis sobre a rede de apoio relatam maior satisfação com as relações interpessoais.

As redes de apoio, ou seja, o grupo familiar e o grupo de amigos são os grupos de onde vêm as principais pressões e os principais elementos de referência para que o indivíduo faça qualquer escolha, entre elas a profissão. O grupo de amigos pode fornecer uma referência positiva enquanto que o familiar, cujas relações não são opcionais e são mais complexas, geralmente é o grupo que irá fornecer as referências que os individuo possivelmente irão rejeitar. Entretanto, tanto o grupo de amigos como familiar proverão fatores fundamentais ao individuo, tais como valores, satisfações e insatisfações e expectativas quanto a escolha do jovem. Nessa escolha, entram elementos de satisfação pessoal e material, e por vezes esses elementos podem ser conflitantes (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Como já mencionado a transição para o ensino superior exigirá que o estudante enfrente diversos problemas inerentes ao processo, e a adaptação ou não pode estar relacionada à sua história pessoal, a estrutura da instituição, às características do curso e também do grupo de amigos, o apoio familiar, etc (FERRAZ e PEREIRA,

2002). Nesta nova etapa, o jovem irá compor uma nova rede social, inicialmente convivendo com pessoas diferentes, e então formando novos laços de amizade e coleguismo. Poderão contar com suas habilidades e recursos psicológicos e comportamentais e com as redes de apoio já anteriormente firmadas. As redes de apoio antigas tanto quanto as novas poderão, diante de dificuldades, auxiliar o estudante nesse processo de adaptação (DINIZ e ALMEIDA, 2006).

Assim, é inegável a importância do papel das redes de apoio na transição para o ensino superior. Entretanto, para estabelecer redes de apoio tanto familiares como de amizade é preciso que haja o cultivo das relações interpessoais, de qualidade e que possam oferecer suporte em momentos e circunstâncias necessárias.

5.2.13 Eixo 3 - Bem estar / Inventário de Empatia

Outra correlação investigada foi a entre o Eixo 3 - Bem Estar - e o Inventário de Empatia. A correlação demonstrou não ser significativa, ou seja, os resultados demonstram que não há relação entre o bem estar em geral e a empatia.

De acordo com este resultado é possível inferir que o bem estar não tem relação com o ser empático por parte do estudante. Uma questão que pode ser levantada é a de que para estabelecer relações interpessoais de amizade são necessários comportamentos empáticos ao lidar com o outro. Entretanto, o estabelecimento de amizades parece ser algo independente da empatia. Além disso, os estudantes universitários do primeiro ano estão em fase de testes de experimentações de suas novas realidades e isso requer tentativas de início de novas amizades e de relacionamento com pessoas na mesma situação em que se encontram, facilitando a aproximação por identificação.

Segundo Falcone (1999) estudos propõem que indivíduos empáticos tornam as relações mais agradáveis, além de reduzir a possibilidade de conflitos e rompimentos. O que torna esses indivíduos mais bem sucedidos em suas relações interpessoais e profissionais é a habilidade de perceber e valorizar os pensamentos e sentimentos do outro. Desta forma, os indivíduos não empáticos são aqueles cuja inteligência social é escassa, podendo prejudicá-los no trabalho, na escola, na universidade, com o parceiro afetivo, nas amizades e nas relações familiares, e em situações mais complexas, correm o risco de viver à margem da sociedade.

Falcone (1999) em seu artigo comenta sobre os benefícios que programas ou intervenções de treinamento em empatia, especificamente em indivíduos com transtorno de personalidade, cujas interações sociais podem ter sua qualidade afetada. Aponta as crenças básicas que são características de alguns transtornos, como: "Posso ferir-me" (evitativo); "Posso ser dominado" (passivo-agressivo); "As pessoas são adversários em potencial" (paranóide); "Eu sou especial" (narcisista); "As pessoas estão aí para serem usadas" (anti-social); "Erros são maus" (obsessivo-compulsivo), poderiam ser minimizadas ou mesmo enfraquecidas por meio do treinamento do ouvir, sem julgar, do compreender e manifestar compreensão, para então, também, ser compreendido e aceito. Entretanto, também justifica a necessidade de mais estudos para a avaliação do impacto da aprendizagem das habilidades empáticas nos transtornos de personalidade e na ansiedade social.

Entre algumas correlações não significativas encontradas no presente estudo estão: entre o Bem Estar e o número de Amigos e Bem Estar e Empatia, entretanto, foram encontradas correlações significativas entre a Percepção de Rede de Apoio e as Relações Interpessoais e o Bem Estar e as Relações Interpessoais, mas esta última somente para a amostra das mulheres. Estes dados apontam nuances das interações entre os participantes, ou seja, o número de amigos não influencia no bem estar e a empatia também não garante o bem estar, contudo, as relações interpessoais têm influência da percepção de rede de apoio – as quais são constituídas também por relações interpessoais – e ainda as relações interpessoais atuam no bem estar no caso das mulheres. Desta forma, é possível considerar que, nessa amostra, que as relações interpessoais e as redes de apoio atuam junto ao bem estar do indivíduo, o qual parece não estar fazendo uso da empatia para estabelecer novas amizades.

5.2.14 Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio / Inventário de Empatia

A partir da hipótese de que a empatia teria influência sobre a percepção de rede de apoio, foram realizadas as correlações entre o Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio - e o Inventário de Empatia. Verificou-se, no presente estudo, que a empatia não altera a percepção sobre satisfação proporcionada pela rede de apoio disponível.

A necessidade de cuidado parental varia com o desenvolvimento do filhote ao nascer e os seres humanos apresentam um período relativamente longo de imaturidade e dependência. Este longo tempo de imaturidade tem um alto custo, que

pode ser compensado pelos benefícios do domínio afetivo das complexidades da sociedade humana. Este longo período de cuidado parental e a formação da família parecem ser traços da coevolução de diferentes características humanas, e a proximidade com os filhotes se configura como um elemento peculiar para a ativação e a manutenção da responsividade materna.

Outra discussão possível é a de que, a empatia dos estudantes tenha se desenvolvido tendo como modelo o comportamento dos pais, ou seja, é possível que os filhos possuam características empáticas semelhantes às dos pais e, portanto, o apoio parental ocorra independente do índice alto ou baixo de empatia dos filhos. E estendendo a discussão para além do apoio parental, os amigos do período anterior a entrada no ensino superior e as novas amizades do estudante podem ser com pessoas cujas características sejam semelhantes, ou seja, há maior empatia em determinadas situações e em outras não.

Pranis (2000) apresenta uma visão mais severa sobre a responsabilidade do desenvolvimento da empatia, apontando que as gerações mais recentes e atuais foram e estão sendo criadas sem os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de empatia e assinala os espantos e as surpresas quando as pessoas se deparam com as atitudes desses jovens, os quais parecem não se importar com as consequências de seu comportamento sobre os outros. Pranis (2000) justifica que não foi escolha dos pais ou dos cuidadores criar esses jovens sem empatia, mas que isso resultou de mudanças significativas do comportamento social, de modo que hoje são raras as situações em que há o retorno constante e respeitoso por parte de um indivíduo sobre ações do outro; os relacionamentos em que o indivíduo têm seu valor reconhecido e experiências de situações de dificuldade e sofrimento em que se pode contar com a simpatia do outro. Condições estas que para a autora são requisitos para o desenvolvimento da empatia.

É por meio das relações interpessoais e das relações com os integrantes da rede de apoio que os indivíduos terão o modelo ou o retorno da adequação de seus comportamentos. A empatia está ganhando novos conceitos e novos modelos de comportamentos ou não é mais tão favorável ao indivíduo comportar-se empaticamente? Pode ser que no mundo das competições e das lutas por hierarquia (status, poder e benefícios) agir empaticamente não esteja trazendo os mesmos acréscimos de antigamente, entretanto, isso se trata do mundo competitivo. Quando se fala do contexto social das relações pessoais, vínculos e redes de apoio, a manutenção e o desenvolvimento da empatia parecem essenciais, mesmo em tempos difíceis.

5.2.15 Eixo 6 - Atividade Extracurricular / Satisfação com a Universidade

A partir de dados e resultados da literatura, foi realizada a correlação entre o Eixo 6 - Atividades Extracurriculares - e a Satisfação com a Universidade, para investigar a possibilidade de correlação significativa. Os resultados obtidos demonstraram que não há relação entre atividades extracurriculares e a satisfação com a instituição e curso.

De encontro aos resultados acima indicados aparece o estudo de Bardagi, Lassance, Paradiso (2003), já mencionado, o qual mostrou que o envolvimento em pelo menos uma atividade acadêmica era o maior preditor de satisfação com a escolha profissional – e que aqueles estudantes mais envolvidos em atividades acadêmicas extracurriculares foram os que descreveram níveis mais altos de satisfação e com maior frequência.

Achados da literatura indicam que os universitários que têm ou tiveram contato com as atividades da área profissional, pode ter uma elevação ou um declínio importante do comprometimento com a escolha. De forma geral, atividades acadêmicas, tais como estágios, pesquisas ou trabalhos que permitam o conhecimento de áreas de atuação e o desempenho de tarefas relativas ao campo escolhido podem facilitar as decisões e a cristalização acerca da escolha (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

Um dado apontado pelos autores citados acima é o de que a maioria dos alunos não participar de atividades acadêmicas (iniciação científica, monitorias e estágio) pode contribuir para informações pouco realistas ou ainda pouca informação acerca da profissão. Isso pode dificultar ou até impedir que estes estudantes possam descrever com precisão os sentimentos relacionados às escolhas. Isso é ilustrado quando 2,4 % dos alunos justificaram a impossibilidade de se posicionarem, pois relatam ainda não ter tido contato com a realidade da profissão. Desta forma, a participação em atividades acadêmicas extracurriculares ou não se configura como uma forma de exercício profissional antecipado. Além de poder promover a elucidação de características, habilidades e valores essenciais e importantes para o futuro exercício profissional, ou ainda levar o estudante ao reconhecimento de que tal profissão e suas funções não são exatamente o que se imaginava.

Os estudantes também revelaram a necessidade do envolvimento em atividades remuneradas não relacionadas ao curso. Isso acontece quando a necessidade

financeira os leva a optar obrigatoriamente por aquilo que não é próprio de sua formação. Os alunos das áreas de Letras e Artes foram os que assinalaram estar mais envolvidos com atividades remuneradas em detrimento de atividades acadêmicas. Os autores supõe que esse resultado é reflexo de ser a amostra com a maior média de idade (26,6 anos), o que pode indicar que são alunos com responsabilidades familiares e de moradia, daí a busca por atividades com algum ganho financeiro. Porém, ao tratar o envolvimento em atividades acadêmicas como um preditor de satisfação com a escolha do curso, estes alunos poderão ter experiências menos satisfatórias por estarem atuando em áreas distantes do seu curso de graduação. Teixeira e Gomes (2005) destacam que envolver-se em atividades práticas relacionadas a carreira aparece como um facilitador diante da decisão uma vez que propicia o autoconhecimento e desenvolvimento de competências profissionais.

Outra consideração importante a ser feita é a de que os estudantes participantes do presente estudo, no momento do preenchimento do instrumento da pesquisa, se encontravam no segundo semestre do curso, ou seja, período bastante inicial da graduação. Na universidade onde realizamos a coleta para o estudo, as disciplinas dos cursos duram, em sua maioria, um semestre, com algumas exceções para aquelas que possuem continuidade, tal como Calculo 1, Calculo 2 e assim por diante. Estes estudantes, nesse momento do curso, podem estar, ainda, dando maior atenção para outros domínios do ingresso ao ensino superior, tais como a procura de moradia adequada à suas finanças, organização da nova dinâmica de aula e estudos e da rotina longe de casa (horários, alimentação e transporte, por exemplo), não incluindo ainda atividades extracurriculares nesse primeiro momento da transição. E ainda, em outros casos, o estudante pode estar em fase de exploração, ou seja, procurando e pesquisando quês atividades extracurriculares lhe interessam, qual condiz com seu horário e orçamento, os benefícios que uma dada atividade pode lhe trazer, ou ainda, o estudante pode ter seus horários preenchidos pelas aulas da graduação e pelo trabalho, não restando tempo para atividades extracurriculares, inicialmente.

5.2.16 Eixo 6 - Atividade Extracurricular/ Eixo 2 - Relações interpessoais

Mais uma hipótese testada pelo Índice de Correlação Linear de Spearman, foi entre o Eixo 6 - Atividades Extracurriculares e o Eixo 2 - Relações Interpessoais, ou seja, se haveria correlação entre as relações interpessoais e o desempenho de atividades

extracurriculares. Após as análises, os resultados apresentados indicam uma correlação negativa entre as mulheres, evidenciando nesse caso que uma maior pontuação nas relações interpessoais reflete menor atividade extracurricular. E no caso dos homens se verifica que as atividades extracurriculares não se correlacionam com maiores valores em relações interpessoais.

O estudo de Garcia e Brandão (2010) teve como objetivo investigar quais focos de atividade eram percebidos por universitários de instituições públicas e particulares (de primeiro e segundo anos) como relevantes para o estabelecimento e a manutenção de suas relações de amizade. Os dados obtidos mostraram a amizade como um relacionamento envolvendo inúmeras interações possíveis com diversos grupos sociais. Além disso, as amizades também se relacionam de forma dialética com a estrutura física da universidade, assim como com as normas, horários, planos de atividades da universidade e as tradições locais.

Relações interpessoais podem ter início quando indivíduos compartilham atividades extracurriculares semelhantes, por outro lado, nas relações interpessoais podem ser levantadas discussões entre os indivíduos sobre as possíveis atividades que poderiam realizar, conjuntamente ou não, ou ainda a não realização de atividades extracurriculares pode permitir que o estudante possua tempo livre para se dedicar às suas relações interpessoais, encontrando com os amigos para atividades de lazer e cultura, visitas e de trocas.

As correlações entre relações interpessoais e atividades extracurriculares encontradas no presente estudo não foram significativas para os homens o quê obtém respaldo em Baron-Cohen (2003), o qual aponta que os homens têm como prioridade fazer parte de um grupo baseado em uma atividade comum, pois se preocupam com a atividade em si e com os aspectos competitivos inerentes a ela. Diferente das mulheres, eles raramente revelam suas dificuldades ou fraquezas, e já ao final da infância essas características começam a se evidenciar, quando é mais provável que os garotos se engajem em relacionamentos baseados no esporte que querem ou gostam de praticar.

Segundo este mesmo autor as mulheres tendem a valorizar o desenvolvimento de relacionamentos altruístas e recíprocos, que requerem maior capacidade de empatia. Enquanto que os homens tendem a valorizar o poder, a política e a competição. Nota-se que este padrão se repete em culturas e períodos históricos diferentes, inclusive entre os primatas. Desde pequenos, parece que a maior diferença entre meninos e meninas quando em grupo, brincando, é que elas tendem a se preocupar

mais com os aspectos emocionais do relacionamento, seja para se aproximar de alguém ou impedir que outras fiquem entre elas e suas amizades mais próximas. E os meninos se preocupam em especial com a atividade em si e seus aspectos competitivos.

Desta forma, os resultados apresentados neste estudo podem indicar que as participantes do gênero feminino apresentaram uma correlação significativa negativa entre atividades extracurriculares e relações interpessoais, uma vez que priorizam o relacionar-se com o outro sem necessariamente realizar atividades conjuntamente. E o oposto acontece com os garotos, sustentando os dizeres de Baron-Cohen (2003), o qual indica que os relacionamentos interpessoais dos garotos estão basicamente atrelados a pessoas com as quais desempenham atividades em comum.

5.2.17 Eixo 7 - Percepção de Rede Apoio / Eixo 6 - Atividade Extracurricular

Foi verificada a existência de correlação entre o Eixo 7 - Percepção de Rede de Apoio - e o Eixo 6 - Atividades Extracurriculares -, e verifica-se, segundo hipótese estudada, que as atividades extracurriculares não alteram a percepção sobre satisfação proporcionada pela rede de apoio disponível.

Os familiares e amigos dos estudantes podem contribuir para uma decisão mais segura ou certa da carreira através de estímulo da exploração por opções profissionais, servindo de interlocutores na formulação de planos para o futuro ou oferecendo apoio emocional (TEIXEIRA; GOMES, 2005). Estas contribuições são indicadas pelos autores às redes de apoio de estudantes em final de curso, entretanto, as atitudes podem contribuir para a decisão no momento da escolha do curso superior ou ainda na escolha de atividades extracurriculares que podem contribuir para a formação profissional do estudante ou ainda visando o bem estar e a melhor adaptação ao ensino superior.

Os resultados do presente estudo apontam na direção de que a rede de apoio fornece auxílio diante de diversos conflitos e crises dos estudantes e estarão presentes sempre que necessário. Entretanto, ao que parece, a escolha, a frequência e a participação de atividades extracurriculares parece ser um eixo focado no indivíduo, ou seja, a opção por realizar ou não atividades extracurriculares, dependerá, além da possibilidade de tempo e financeira, a opção do estudante por participar das mesmas segundo suas necessidades e preferências. A rede de apoio estará amparando o jovem da melhor maneira, por vezes até sugerindo determinadas atividades, contudo, a

participação ou não, parece ser uma opção individual do estudante, independente da percepção da rede de apoio que possui.

6 CONCLUSÕES

Este estudo abordou as dimensões que compõem a adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano, segundo a perspectiva da Psicologia Evolucionista. Procurou diferenças entre os gêneros e evidenciou a relação entre diferentes eixos da adaptação à universidade e o bem estar e as relações interpessoais dos universitários.

A passagem para a vida adulta é caracterizada por várias mudanças de ordem fisiológica, cognitiva, psicológica e com relação aos papéis sociais a serem assumidos pelo indivíduo. Entre estes, o papel de trabalhador. No Brasil, o jovem que tem a possibilidade de completar o ensino médio terá como passo seguinte a escolha profissional, a qual pode ser continuação dos estudos ou o ingresso imediato no mercado de trabalho. Entre as opções de continuidade dos estudos existe a educação superior.

O ingresso no ensino superior representa uma transição na vida do indivíduo, as experiências durante a graduação são muito importantes para a permanência no ensino superior, para o sucesso acadêmico dos estudantes e para seu desenvolvimento como indivíduo, principalmente durante o primeiro ano. O modo como os estudantes lidam com as ocorrências desse novo contexto podem facilitar ou dificultar seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e psicossocial e, dessa forma, influenciar as demais áreas que demandam relacionamento interpessoal.

A Psicologia Evolucionista traz a proposta de entender a mente e o comportamento humanos como fruto de um processo de adaptação e parte do princípio de que os comportamentos exibidos pela espécie humana foram aqueles selecionados ao longo do processo evolutivo (PINKER, 2004). Segundo a evolução, os organismos sofrem mutações casuais e estas resultam em características adaptativas. Entre os seres humanos o comportamento materno, o cuidado com os filhos, o investimento de longo prazo nas crianças pelos pais, familiares, parentes e pessoas próximas, parecem ser um caso típico de adaptação (TOKUMARU, 2009) às demandas do contexto.

É com base nas relações de cooperação e amizade que destacamos a importância do estudo da adaptação à universidade aliado a percepção da rede de apoio e relações interpessoais, uma vez que estas se apresentam como casos de adaptação da espécie a realidade e às demandas atuais. A perspectiva evolucionista oferece os estudos relacionados relativos à Seleção de Parentesco e Altruísmo Recíproco para respaldar tais relacionamentos.

Quanto à adaptação à universidade estudos apontam as diversas faces de investigação deste período. Trata-se de um processo multifacetado, influenciado por diversas características do contexto e pessoais do estudante. É inegável a abrangência do tema e também as dificuldades que se pode encontrar ao estudá-lo, por isso muitos autores optam por focar em características do estudante, outros em métodos de aprendizagem, na influencia das expectativas, nos motivos de satisfação e abandono do curso, pois, afinal, são muitas e diversas as variáveis que influenciam antes e durante esse processo.

Neste estudo os eixos escolhidos para a investigação foram: as Expectativas Pré Universidade, Relações Interpessoais, Bem Estar, Satisfação com a Instituição, Satisfação com o Curso, Atividades Extracurriculares e Percepção de Rede de Apoio, eixos estes escolhidos de acordo com o objetivo da pesquisa. Alguns destes eixos são estudados por meio de escalas já reconhecidas, inclusive adaptadas para o contexto brasileiro, entretanto, como já referido, as facetas do estudo da adaptação à universidade são tantas que por vezes os instrumentos focam em um determinado objeto em detrimento de outros.

O estudo evidenciou diferenças significativas entre os gêneros em algumas questões específicas dos eixos que compõe a adaptação a Universidade. No eixo 1 – Expectativas Pré Universidade, as mulheres apresentaram maiores índices de atendimento das expectativas quanto à Universidade do que os homens. Considerando que o atendimento das expectativas com relação a universidade ser um preditor positivo para a adaptação, satisfação e sucesso acadêmico, as participantes mulheres parecem estarem mais próximas à adaptação à universidade.

No eixo 2 – Relações Interpessoais – as diferenças entre os gêneros evidenciou que as mulheres fizeram mais amigos na universidade, para as mulheres as amizades satisfatórias estabelecidas na universidade, são elas que têm maior preferência em morar com outros universitários e que afirmam serem ligadas à família afetivamente.

O eixo de número 5, cujo tema é a Satisfação com o Curso mostrou que as participantes mulheres se mostraram mais satisfeitas com as disciplinas do curso. O sexto eixo, relativo às Atividades Extracurriculares, com a análise comparativa entre os gêneros, o resultado com diferenças significativas, mostrou que os homens apareceram como participantes de um número maior de atividades extracurriculares comparado às mulheres.

O ultimo eixo, o de número 7 - Percepção de Rede de Apoio – no que tange à comparação entre os gêneros, evidenciou que as mulheres, quando estão com algum problema e precisam de apoio recorrem a família mais do que os homens; os homens têm maior preferência por resolver seus problemas sozinhos comparado às mulheres; quando os amigos da Universidade estão passando por algum problema ou dificuldade eles recorrem aos próprios participantes, mais na percepção das mulheres do que dos homens.

As comparações entre os gêneros realizadas entre os dados dos eixos 3 – Bem Estar, 4 – Satisfação com a Instituição e Inventário de Empatia não demonstraram diferenças significativas entre os homens e as mulheres.

Com relação à correlação entre os eixos e as informações obtidas dos participantes através do questionário, constatou - se que entre os estudantes da amostra, pessoas que têm maior facilidade na decisão pelo curso relatam maior certeza acerca da adequação do curso escolhido, após a entrada na universidade. Outra evidência trazida foi a de que as expectativas criadas antes da entrada no ensino superior estão ligadas à certeza do curso superior escolhido pelo participante. Além disso, as correlações significativas indicaram que estudantes cujas expectativas eram positivas antes do ingresso no ensino superior apresentaram maior satisfação com a universidade.

Com relação a distância da cidade de origem, para aqueles estudantes que mudaram suas residências para Bauru, para estudar, foi considerada a hipótese de que a maior distância da cidade de origem seria um fator preponderante com relação às viagens de retorno do estudante. Os dados obtidos demonstraram a confirmação da hipótese levantada, ou seja, quanto maior a distância da cidade de origem, menor a frequência de viagens.

Entre Bem Estar e Relações Interpessoais foi verificada uma diferença de gênero, onde os homens demonstram que as relações interpessoais não interferem no bem estar, mas nas mulheres essa relação se verifica de forma evidente.

Sobre a existência de correlação entre Bem Estar e a Percepção de Rede de Apoio também foi evidenciada uma diferença de gênero, na qual os homens demonstram que a rede de apoio não interfere no bem estar, por outro lado, para as mulheres a rede de apoio tem relação com o bem estar.

No que tange ao Bem Estar, foi demonstrado que estudantes que apresentaram maior bem estar também relatam maior satisfação com a universidade.

Sobre a Percepção de Rede de Apoio e Relações Interpessoais, verificou-se que pessoas com expectativas mais favoráveis sobre a rede de apoio relatam maior satisfação com as relações interpessoais.

Quanto à correlação entre Atividades Extracurriculares e as Relações Interpessoais, os resultados apresentados indicam que no caso dos homens se verifica que as atividades extracurriculares não se correlacionam com maiores valores em relações interpessoais, entretanto no caso das mulheres foi constatada uma correlação negativa, ou seja, uma maior pontuação nas relações interpessoais reflete menor número de atividades extracurriculares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo não sendo possível generalizar os resultados desse estudo, devido os dados obtidos reproduzirem as respostas de um determinado grupo de participantes em uma única instituição, pode-se verificar que os resultados deste estudo estão apoiados na literatura em vários aspectos, embora haja uma escassez referente à abordagem evolucionista, assim como estudos que façam uso de instrumentos e do Inventário de Empatia conjuntamente, o que dificulta a análise e a reflexão dos dados obtidos, principalmente no que se refere à manutenção de relações interpessoais e ao estabelecimento de novas.

Por outro lado, uma contribuição desta pesquisa refere-se ao questionário elaborado para o estudo, o qual contempla 7 eixos de investigação acerca do processo de adaptação à universidade, eixos estes presentes em alguns instrumentos e em outros não, daí a justificativa para a elaboração do questionário, ou seja, visando contemplar dimensões as quais não existiam em somente um instrumento. Eixos estes investigados juntamente com o recolhimento de informações e características do estudante.

A respeito da investigação da adaptação à universidade, é pertinente fazer referência às constatações de Rocha e Mendonça (2005), os quais apontam que as expectativas e a adaptação dos alunos ao Ensino Superior estão associadas a disponibilidade para investir nas áreas vocacional, institucional, curricular e social, aos quais se correlacionam com a adaptação, relações interpessoais, escolha vocacional e métodos de estudo. Os autores concluíram que não é apenas uma área que tem impacto na adaptação à Universidade, mas esta depende diversos fatores.

Ao que parece mesmo o estudo dos eixos ou dimensões da adaptação à universidade acontecer de modo separado, seja por meio da divisão por itens que compõe o tema para a facilitação da análise ou mesmo para investigações pontuais, os eixos parecem se fundir em determinados elementos. Isso aparece quando propomos investigar o número de amigos, as relações interpessoais e as redes de apoio. As relações de amizade podem estar presentes nestes três elementos. Da mesma forma quando abordamos a satisfação com a universidade, a qual pode ser investigada através do curso e seus subitens, da instituição ou de todo o contexto universitário e seus subitens, incluindo a sala de aula, onde permeiam as relações interpessoais com os companheiros de turma e professores, os quais podem compor as redes de apoio.

Estudos apontam que o maior bem estar do estudante pode estar atrelado a satisfação com a universidade, a qual pode ser prevista segundo o atendimento das expectativas do estudante, entretanto, o bem estar também é influenciado pelas relações interpessoais, as quais podem ser estabelecidas quando estudantes partilham de atividades extracurriculares. Desta forma, a interrelação e a interligação entre os eixos de investigação acontecem em diversos níveis.

Com este estudo, também foi possível confirmar a importância de se investir nas relações interpessoais quando, especialmente, as circunstâncias envolvem transição e/ou adaptação. São comprovados os benefícios das mesmas ao bem estar do indivíduo, entretanto, a responsabilidade da promoção ou da manutenção de relações de valor para o estudante não possui definição.

A correlação entre Expectativas Pré Universidade e Relações Interpessoais não foi investigada neste estudo, entretanto, aparece como um importante dado a ser observado. Segundo Igue, Bariani e Milanesi (2008) estudantes ingressantes podem apresentar expectativas altas acerca de sucesso nos novos relacionamentos interpessoais. Polydoro (2000) defende que a instituição tem o compromisso para com a expectativa pessoal do estudante e a confirmação deste “acordo” depende das características acadêmicas e sociais da universidade. Este autor também enfatiza que o compromisso institucional também afetado pela integração social do estudante durante a graduação.

Sobre as relações interpessoais na universidade, Mathias (2004) ressalta a importância de o professor conhecer os alunos ingressantes no ensino superior, de onde vêm, quais suas expectativas, como pensam e vivem a Universidade e o curso, para então, poder atender suas necessidades ao que concerne ao conhecimento da área, à aprendizagem, da convivência com o colega, com o professor e com a classe. Nesse sentido, Mathias (2004) assinala que não se trata de transformar a ação do professor em uma ação terapêutica, mas sim de realizar parte inicial daquela que deveria ser a função social da Universidade.

Parece evidente e consenso entre os pesquisadores a necessidade da implantação de uma estrutura, setor ou serviço cujo objetivo maior seja o processo de adaptação à universidade. Uma importante medida seria a articulação entre o ensino médio e o ensino superior, visando atender os alunos que ingressam na universidade, de modo que haja uma continuidade mais integrada da formação educacional. Outra alternativa é o serviço de tutoria, o qual já acontece em algumas universidades da Europa e por vezes no Brasil, porém, de modo informal. Essa tutoria pode promover o

processo mais integrador do aluno que ingressante, em todos os seus espaços, serviços e relações da universidade, os quais ele necessita conhecer e se apropriar (MATHIAS, 2004).

Concordando com Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) Os números, as pesquisas, os dados e resultados trazidos no presente estudo, por vezes, em outros momentos iniciaram importantes discussões, sugestões e estratégias de intervenção para estudantes universitários. Porém, é possível notar através da literatura e também por meio das contribuições da área do desenvolvimento vocacional no Brasil, que o país não possui um conjunto completo ou estruturado de informações a respeito da população universitária do país.

Sabe-se que o momento inicial do curso superior é crítico sendo possível o abandono ou mudança de curso. Muitos estudantes mesmo com este pensamento recorrente, permanecem e seguem os estudos. Já outros relatam que o período intermediário é o mais difícil. O fato é que qualquer proposta de intervenção deve abordar esta diversidade, em detrimento de um programa fechado e sem nuances. No período inicial da graduação a intervenção aparece como uma possibilidade de prevenção a conflitos futuros e frustrações relacionadas a profissão, uma vez que neste momento a percepção da possibilidade de mudança é maior e a sensação de desperdício de tempo ou a acomodação com a situação, ou outros motivos externos, ainda não estejam presentes.

Entre outras instituições brasileiras, a universidade pode rever seu papel com relação à recepção do aluno que ingressa no ensino superior. Mesmo com as investigações parecerem estar no seu início e o tema ser demasiado abrangente é fato que a atuação da universidade juntamente com as redes de apoio sejam os pilares da facilitação da trajetória do estudante ou mesmo na busca por outra opção. O que se nota é mais uma vez, a importância das ações e atitudes do contexto educacional aliado à rede de apoio – família – permeando o desenvolvimento do ser humano.

Fica claro a necessidade de se dar maior atenção ao investimento nas relações pessoais, de modo que elas estão presentes na história do ser humano desde os tempos mais remotos, inclusive são parte do processo evolutivo e de socialização da espécie. Ao mesmo tempo em que emerge a importância de se investigar essas relações interpessoais em ambientes acadêmicos, uma vez que, como já destacado ao longo deste e de outros estudos, elas permearem todo o ciclo de vida do ser humano, ou seja, estão

presentes em todas as etapas do desenvolvimento humano e desempenham diversos papéis.

Além disso, pensando mais especificamente no contexto universitário, o presente estudo, a literatura utilizada e citada e os dados e resultados levantados por ambos, como já ressaltado, também evidenciam a necessidade da implantação de programa, serviços ou ações voltadas para este público quando da entrada na universidade, como por exemplo, tutorias, serviços de apoio sistematizados, orientações mais específicas para alunos ingressantes. Além de serviços para este mesmo público voltados para outros momentos da graduação, assim como o período de escolha ou recrutamento para estágio, períodos de maiores dificuldades individuais, o planejamento da carreira, etc. assim como já fazem algumas instituições. E pensando de modo mais amplo e integral, o município que abriga uma ou mais universidades, as quais têm impacto na dinâmica deste município (seja no âmbito de moradia, comércio, incremento e flutuação da população por período, entre outros) seria importante inserir entre os planos ações da cidade, projetos ou serviços cujo alvo fosse a população universitária, o que poderia trazer ganhos a esta população como pessoa e cidadão daquele município.

Quando se trata da entrada e adaptação à universidade, como já salientado, cada estudante ingressa com seu histórico pessoal, suas expectativas e seus planos para o futuro. E neste processo o estudante irá se deparar com diversas situações novas em que terá de lançar mão de conteúdos já aprendidos ou buscar estratégias para a resolução de problemas que podem vir a encontrar. Este cenário é condizente e paralelo ao planejamento, implantação e intervenção junto a esta população para que este processo seja menos dificultoso possível e para que haja apoio e respaldo para que este estudante possa concretizar seus planos ou obter meios para que, quando necessário modificá-los ou atrasá-los, de modo que isto não traga comprometimentos a ele.

Assim, investir e investigar as relações interpessoais e os estados ou indicadores de bem estar dos universitários, juntamente com a intervenção preventiva e paliativa no processo de adaptação à universidade aliado a implantação de serviços e ações de apoio e orientação se mostram como passos na busca pela melhor ou adequada integração e sucesso do estudante ao ensino superior.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, M. V. et al. Aspirações e Projetos Pessoais, Condições de Vida e de Estudo dos Alunos do Ensino Superior de Coimbra. **Psychologica**, n. 16, p. 33-61, 1996.

ADES, C. Um olhar evolucionista para a Psicologia. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Coord.) **Fundamentos de Psicologia: Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. Cap. II, p. 10-21.

ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. **Sísifo - Revista de ciências da educação**, n. 7, p.19-28, 2008.

ALENCAR, A. I. **A cooperação em crianças da rede pública de Natal/RN - uma abordagem evolucionista**. 2008. 135 f. (Tese) Doutorado em Psicobiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

_____. Boas e más razões para cooperar do ponto de vista de crianças: uma análise evolucionista. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 89-96, 2010.

ALENCAR, A. I.; YAMAMOTO, M. E. A teoria dos jogos como metodologia de investigação científica para a cooperação na perspectiva da psicologia evolucionista. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 522-529, 2008.

ALEXANDRE, G. C. **Psicologia Evolucionista e Violência Doméstica Contra a Criança**. 2008. 125 f. Tese (Doutorado) em Saúde Coletiva. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. (1999). **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas**. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Rio Comprido**. v. 3, n. 5, p. 3-20, 2001.

ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, n.2, p. 81-93. 2002.

ALMEIDA, L. S. et al. Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. **Psicologia e Educação**. Vol. II, nº 2, 2003.

ALMEIDA, L. S. et al. Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2006.

ALMEIDA, L. S. Transição, Adaptação Acadêmica e Exito Escolar no Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación** Vol. 15, 2, Ano 11º, 2007.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais - DSM IV-TR**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

APPLETON-KNAPP, S. L.; KRENTLER, K. A. Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. **Journal of Marketing Education**, Newbury Park, v.28, p. 254-264, 2006.

AVILA, R. C.; PORTE, É. A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, n. 2, p. 91-106, 2009.

AZEVEDO, A. S. e FARIA, L. Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. **Psicologia [online]**, vol.20, no. 2, p.69-93, 2006.

BAILEY, C. Supporting international students in UK Higher Education: key issues, and recommendations for further research. **University of Wolverhampton Learning and Teaching Projects** 2005/06.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n.1, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 10 Sept. 2011.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, 2010.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, Â. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003.

BARON-COHEN, S. **Diferença Essencial: A verdade sobre o cérebro de homens e mulheres**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999. 13ª edição reformulada e ampliada.

BOLSONI-SILVA, A. T. Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de psicologia. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 5, n. 1, 2009.

BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005.

BRÊTAS, J. R. S. A mudança corporal na adolescência: a grande metamorfose. **Temas Desenvolv.** V. 12(72), p. 29-38, 2004.

- BRÊTAS, J. R. S. et al. Os rituais de passagem segundo adolescentes. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 21, n. 3, 2008.
- BUSS D. M. **The handbook of evolutionary Psychology**. New Jersey: Wiley; 2005.
- CALAIS, S. L.; ANDRADE, L. M. B.; LIPP, M. E. N. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de Stress em adultos jovens. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003.
- CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; MACHADO, C. J. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. **Revista de Gestão da USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2006.
- CAMPOS, A. C.; FONSECA, F. S. T. Racionalidade Econômica sob a Perspectiva Evolucionária: a Contribuição da Sociobiologia ao Debate do Comportamento Não egoísta. **Revista Científica da Faculdade de Balsas**, n. 1, p. 1-22, 2010.
- CAMPOS, L. F. L et al. Estresse em estudantes universitários: Um estudo longitudinal. **Psicologia Argumento**, 14, p. 83-10, 1996.
- CARBERRY, J.; BUHRMESTER, D. Friendship and need fulfillment during three phases of young adulthood. **Journal of Social and Personal Relationships**, n. 15(3), p. 393-409, 1998.
- CARMO, M. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 221-231, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Sept. 2011.
- COLETA, J. A. D.; COLETA, M. F. D. Felicidade, Bem-Estar Subjetivo e Comportamento Acadêmico de Estudantes Universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 533-539, 2006.
- COSTA, C.; GARATTONI, B. Amizade: por que é impossível ser feliz sozinho. **Revista Superinteressante**. São Paulo, n. 288. P. 46-57, 2011.
- COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 9, n. 2, 2005.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. **Aná. Psicológica**. [online]. V.23, n. 4, p.461-476, 2005.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. V. 11 n. 2, p. 201-210, 2007.

DOUGLAS, J.; DOUGLAS, A.; BARNES, B. Measuring student satisfaction at a UK university. **Quality Assurance in Education**, Bingley, v. 14, n. 3, p. 251-267, 2006.

DOUGLAS, J.; MCCLELLAND, R.; DAVIES, J. The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. **Quality Assurance in Education**, Bingley, v. 16, n. 1, p. 19-35, 2008.

DUARTE, M. G.; SOUZA, L. K. de. O que importa em uma amizade? A percepção de universitários sobre amizades. **Interpersona**, v. 4 n. 2, p. 271-290, 2010.

DUNBAR, K. Concept discovery in a scientific domain. **Cognitive Science**, n. 17, p. 397-434, 1993.

DUNBAR, R. I. M. The Social Brain Hypothesis. **Evolutionary Anthropology**, n. 6, p. 178-190, 1998.

FALCONE, E. Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 321-334, 1999.

FALCONE, E. et al. Inventário de empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 7(3), p. 321-334, 2008.

FERREIRA, J. A., ALMEIDA, L. S. e SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, v.6, n.1, p.1-10, 2001.

FIOR, C. A. **Interações dos Universitários com os pares e envolvimento acadêmico: análise através da modelagem de equações estruturais**. 2008. 328 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2008.

FISHER, S. **Stress in academic life: the mental assembly line**. Society for Research into Higher Education and Open University Press. London, England: Open University, 1994.

FREITAS, M. F. R. L.; LAMAS, K. C. A. Psicologia evolucionista: Entrevista com a Profª. Dr.ª Maria Lucia Seidl-de-Moura. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 165-168, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000200010&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 set. 2011.

FRIEDMAN, H. L.; FERGUSON, J. B. Enfoques de la OMS sobre la Salud de los Adolescentes. In: MADDALENO, M. et al. **La Salud del Adolescente y del Joven**. OPAS, 1995

FURTADO, E., FALCONE, E., CLARK, C.. Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio

de Janeiro. **Interação em Psicologia**, América do Norte, n. 7, p. 43-51, 2005.
Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3222/2584>.
Acesso em: 31 Jan. 2012.

GADZELLA, B. M. et al. How business professionals view their stress. **Psychological Reports**, n. 68, p. 396-39, 1991.

GARCIA, A.; BRANDÃO, L. R. Amizade e focos de atividade na universidade. **Interpersona**, v. 4, n. 2, p. 318-345, 2010.

GIANFALDONI, M.M.T.A. **Reflexões sobre a Universidade**: seu projeto na fala do aluno e do profissional. 1997. 253 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1997.

GOMES, A. C. A. **Sono, sucesso acadêmico e bem-estar em estudantes universitários**. 2006. 559 f. Tese (Doutorado) em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Coimbra, 2006.

GRANADO, J. I. F. O universitário em foco. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 93-94, 2004. Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100012&lng=en&nrm=iso>. Access on 02 Oct. 2011.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100012>.

GRANADO, J. I. F. et al. Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 33-43, 2005.

GRIGOLI, J.A.G. **A sala de aula na Universidade na visão dos seus alunos**: um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade. 1990. 232 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 1990.

HASLAM, C., STEVENS, R.; HASLAM, R. Eating habits and stress correlates in a female student population. **Work & Stress**, n. 3, p. 327-334. 1989.

HILL, R.A.; DUNBAR, R. Social network size in humans. **Human Nature**, v. 14, n. 1, p. 53-72. 2003.

HOLAHAN, C., VALENTINER, D.; MOOS, R. Parental support and psychological adjustment during the transition to young adulthood in a college sample. **Journal of Family Psychology**, v. 8, n. 2, p. 215-223, 1994.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**: Divulgação dos Principais Resultados do Censo da Educação Superior 2010. Ministério da Educação, out. 2011. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf Acesso em: dez 2011.

JORGE, M. S. B. Situações Vivenciadas pelos Alunos de Enfermagem, durante o Curso, no Contexto Universitário, apontadas como Norteadoras de Crises. **Rev.Esc.Enf. USP**, v. 30, n. 1, p. 138 - 48, 1996.

KANAN, H. M.; BAKER, A. M. Student satisfaction with an educational administration preparation program: a comparative perspective. **Journal of Educational Administration**, Bingley, v. 44, n. 2, p. 159-169, 2006.

KIMURA, H. et al. **O Altruísmo nas Organizações: Interação e Seleção Natural**. Trabalho apresentado no XXXII Encontro Nacional de Economia 093, ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia. 2004.

KOH, Y. J.; MENDELSON, M.; RHEE, U. Friendship satisfaction in Korean and Canadian university students. **Canadian Journal of Behavioral Science**, v.35, n.2, p.239-253, 2003.

KUDO H.; DUNBAR R.I.M. Neocortex size and social network size in primates. **Animal Behaviour**, v. 62, n. 4, p. 711-722, 2001

LARA, L. D. et al. O Adolescente e a Escolha Profissional: Compreendendo o Processo de Decisão. **Arq. Ciênc. Saúde**, Umuarama, v.9, n.1, p. 57-61, 2005.

LAGIOIA, U. C. T. et al. Investigação sobre as Expectativas dos Estudantes e o seu Grau de Satisfação em relação ao Curso de Ciências Contábeis. **Revis. Contemporânea de Contabilidade**, v. 1, n. 8, p. 121-138, 2007.

LASSANCE, M. C. P. A orientação profissional e a globalização da economia. **Revista da ABOP**, v. 1, p. 71-80, 1997.

LEE, R.; RUAN, D.; LAI, G. Social structure and social support in Beijing and Hong Kong. **Social Networks**, n. 27, p. 249-274, 2005.

LEME, M. I. S. Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em Psicologia. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 58, n. 128, p. 121-126, 2008.

LEMOS, T. H. **Escala de Avaliação da Vida Acadêmica: Estudo de Validade com Universitários da Paraíba**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado) em Psicologia da Universidade São Francisco. Itatiba, 2010.

LEVITT, M. J. Social networks and friendship relationships throughout the lifespan: in search of unified models. **Int J Aging Hum Dev.**, v. 51, n.1, p.71-84, 2000.

LISBOA, C.; KOLLER, S. Amizade e vitimização: Fatores de risco e proteção no contexto do grupo de iguais. **Psico (PUCRS)**, v. 34, n. 1, p. 71-94, 2003.

- LOPES, R. G.; VASCONCELLOS, S. Implicações da teoria da evolução para a psicologia: a perspectiva da psicologia evolucionista. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 123-130, 2008.
- LUTTE, G. **La condizione giovanile**. Pistoia, Cooperativa Centro Documentazione, 1980.
- MCANDREW, F. T. The Science of Gossip: Why We Can't Stop Ourselves. **Scientific American Mind**, 2008. Disponível em:
http://www.spartansonline.org/ourpages/auto/2009/5/6/48216118/The%20Science%20of%20Gossip_%20Why%20We%20Can_t%20Stop%20Ourselves_%20Scientific%20American.pdf
Acesso em setembro de 2011.
- MANHART, K. Nada como um bom amigo. **Revista Viver Mente&Cérebro**. São Paulo, n. 159, p. 80-82, 2006.
- MATHIAS, M. O. J. M. **Alunos Interessantes no Ensino Superior Noturno: Relações Interpessoais na Universidade**. 2004. 160 f. Tese (Doutorado) em Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.
- MENDONÇA, L.; ROCHA, A. A Influência das Expectativas dos Alunos do 1º Ano na Adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. In: VIII CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2005. **Actas VIII Congresso GalaicoPortuguês de Psicopedagogia**. Universidade do Minho. 2005, p. 387-404. Disponível em
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/33.pdf>
- MOURA, M. L. S. Dentro e fora da caixa preta: a mente sob um olhar evolucionista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 141-147, 2005.
- NICO, J. B. O conforto acadêmico do (a) caloiro(a) IN: SOARES, A. P et al (Orgs.). **Transição para o ensino superior**. Braga, Portugal: Reitoria da Universidade do Minho, p. 161-166, 2000.
- NORONHA, A. P. P.; et al. Estudo Correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. **Rev Semes Assoc Bra de Psic Esc e Educ (ABRAPEE)**, v. 13, n.1, p. 143-154, 2009.
- NÚCLEO DE ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DO ADOLESCENTE – NASAD. Programa de Saúde do Adolescente. Secretaria do Estado de Saúde do Distrito Federal. S/d. Disponível em:
http://www.saude.df.gov.br/001/00101001.asp?ttCD_CHAVE=163&btOperacao=
Acesso: maio, 2011.
- NUNES, S. M.; GARCIA, A. R. Estudantes do Ensino Superior: As Relações Pessoais e Interpessoais nas Vivências Acadêmica. **Gestin**. Ano 8, n. 8, p. 195-203, 2010.

OLIVA, A. D. et al . Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 53-61, 2006.

OLIVEIRA, B. et al. Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Estudos de Validade com Estudantes da Universidade de Aveiro. In: VII SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA UNIVERSIDADE DO MINHO, 2010. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho**, Portugal. 2010, 103-115. Disponível em: http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/avalpsi_10.pdf

OLIVEIRA, M. G. S.; FALCONE, E. M. O.; RIBAS JR., R. C. A Avaliação das Relações Entre a Empatia e a Satisfação Conjugal: Um Estudo Preliminar. **Interação em Psicologia**, v.13, n. 2, p. 287-298. 2009.

OLIVEIRA, R. A.; CIAMPONE, M. H. T. A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos alunos de enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 254-261, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Departamento de Saúde Reprodutiva e Pesquisa. Critérios médicos de elegibilidade para uso de métodos anticoncepcionais. 3 ed. OMS, Genebra, 2004. Disponível em: www.reprolatina.net/website_portugues/html/ref_bibliog/criterios2004_pdf/criterios_medicos2004_integral.pdf

ORNELAS, C. O. **Uma análise da amizade sob perspectiva evolucionista: influencia dos perfis cognitivos e das características pessoais na preferência por potenciais amigos**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) em Psicologia Experimental. Departamento de Psicologia Experimental - Instituto de Psicologia - Universidade do Estado de São Paulo - São Paulo. 2010

PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento Humano**. Bueno, D. (Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAPALIA, D; OLDS, S; FELDMAN, R. **Desenvolvimento Humano**. Tradução de Daniel Bueno. 8a edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PASWAN, A. K.; YOUNG, J. A. Student evaluation of instructor: a nomological investigation using structural evaluation modeling. **Journal of Marketing Education**, v. 24, n. 3, p. 193-202, 2002.

PERALVA, A. O jovem como Modelo Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p.15-24, 1997.

PERAZZOLO, O. A.; PEREIRA, S.; SANTOS, M. M. C. Discurso paterno: sinais indicativos de disfunções relacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 273-281, 2010.

PEREIRA, A. M. S. et al. Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. **Aná. Psicológica**. [online], v.24, n.1, p.51-59, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231. Acesso em: out. 2011.

PERES, C. M.; ANDRADE, A. S.; GARCIA, S. B. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 203-211, 2007.

PETRUZZELLIS, L.; D'UGGENTO, A. M.; ROMANAZZI, S. Student satisfaction and quality of service in Italian universities. **Managing Service Quality**, Bingley, v. 16, n. 4, p. 349-364, 2006.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 11-17, 2001.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e retorno à instituição**. 2000. 167 f. Tese (Doutorado) em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PRANIS, K. Desenvolvendo Empatia com os Jovens através de Práticas Restaurativas. **Public Service Psycholog.**, v. 25; n. 2, p. 1-7, 2000. Disponível em: http://www.justica21.org.br/webcontrol/upl/bib_422.pdf?PHPSESSID=c13a92c4dfb50373ec2767bb9b989015 Acesso em set. 2011.

QUEIROZ, D. M. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: 23ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Educação - ANPED, 2000, Caxambu. Caderno de resumos da **23ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF>.

RAMOS, S. I. V.; CARVALHO, A. J. R. Nível de Stress e Estratégias de Coping dos Estudantes do 1º Ano do Ensino Universitário de Coimbra. p. 1-17, 2008. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0368.pdf> Acesso em jan. 2012.

REIS, K. C. **A Brincadeira como Ação no Mundo: Enfrentando a doença e a hospitalização**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado) em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal da Bahia. Salvador - Bahia, 2008.

RESENDE, B. D. Contribuições da perspectiva evolucionista para a Gerontologia. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v.14, n.1, p. 99-107, 2011.

RIBEIRO, K.S.Q.S. As Redes de Apoio Social e a Educação Popular: Apertando os Nós das Redes. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t068.pdf> Acesso em set 2011.

RIBEIRO, M. A. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária – Um Estudo Preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.6, n.2, p. 55 – 70, 2005.

ROSENBLUTH, S. C.; STEIL, J. M. Predictors of intimacy for women in heterosexual and homosexual couples. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 12, n. 2, p. 163-175, 1995.

SALGADO, A. et al. O Problem-Based Learning e suas implicações nas Expectativas e Vivências Acadêmicas dos Estudantes do 1º ano de Cursos de Tecnologias da Saúde. In: Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 7., 2010. Portugal. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. Universidade do Minho, Portugal, 2010, p. 2820-2838. Disponível em: http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiEsc_23.pdf Acesso em ago. 2011.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia** - Campinas – v. 22, n.1, p. 33-41, 2005.

SAMPAIO, L. R. et al. Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). **Psico**, v. 42, n. 1, p. 67-76, 2011.
SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

SANTOS, A. A. A., SUEHIRO, A. C. B. Instrumentos de Avaliação da Integração e da Satisfação Acadêmica: Estudo de Validade. **Rev. Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 14, n. 1, p. 107-119, 2007.

SANTOS, M. F. S.; ALÉSSIO, R. L. S.; ALBUQUERQUE, C. M. C. Adultos e jovens: diferentes olhares sobre o desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá v. 16, n. 30, p. 105-120, 2007.

SAWIR, E. et al. Loneliness and International Students: An Australian Study. **Journal of Studies in International Education**, v. 20, n. 10, p. 1-33, 2007.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação . Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SECO, G. M. S. B. et al. Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In: Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Comunicação apresentada no **Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, IX, Madeira, 2007. Disponível em: http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/18/1/texto_SPCE%20Funchal.pdf Acesso em ago. 2011.

SECO, G. M. S. B. et al. Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. **Cadernos do Ensino Superior**. Leiria, v. 4, n. 1, p. 7-21, 2005.

- SILVA, G. A. et al. Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 18-24, 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Sept. 2011.
- SILVA, M. M. et al. O adolescente e a competência social: focando o número de amigos. **Rev. bras. crescimento desenvolv. Hum**, v. 14, n.1, p.23-31, 2004.
- SILVA, M. O Macaco e o Trabalho. **Rev. Urutágua - rev acad multidisc.** nº 14, p.1-7, 2008. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/014/14silva_michel.PDF Acesso em set. 2011.
- SILVA JÚNIOR, M. D. **Fatores envolvidos na natureza e administração de redes sociais de estudantes universitários.** 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2009.
- SILVA, S. L. R. **Adaptação Acadêmica, Pessoal e Social do Jovem Adulto ao Ensino Superior Contributos do Ambiente Familiar e do Autoconceito.** 2003. 261 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 2003.
- SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A. G. Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: o contributo de Arthur Chickering. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, Coimbra, n.10, p. 5-23, 2010.
- _____. S. L. R.; FERREIRA, J.A.G. Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento. **Exedra**, n. 1, p. 101-126, 2009.
- SIMMEL, G. **Sociologia: estudio sobre las formas de socialización** (5a ed.). Madrid: Alianza. 1986.
- SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MELLO, T. V. S. Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 488-506, 2011.
- SOARES, A. B. et al. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 35-49, 2009.
- SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). In B. D. Silva; L. S. Almeida (orgs.), **Actas do IV Congresso Galaico -Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho, pp. 899-909, 2001.
- SOUSA, D. A.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Redes sociais e relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 53-66, 2011.
- SOUZA, A. A. L. et al. Uma longa História. **Psique**, São Paulo, v. 2, n. 6, p.8-13, 2007.

- SOUZA, L. K. Amizade em Dois Contextos Educacionais. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n. 31, p. 7-17, 2009. Disponível em:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/1021/901> Acesso em out 2011.
- SOUZA, L. K.; LASSANCE, M. C. P. Amizade no processo de orientação profissional: três abordagens na intervenção com jovens. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 279-287, 2010.
- SOUZA, S. A.; REINERT, J. N. Avaliação de um Curso de Ensino Superior através da Satisfação/Insatisfação Discente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 159-176, mar. 2010.
- STRAGE, A.; BRANDT, T. S. Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n.1, 146-156, 1999.
- SUZUKI, S.; AKIYAMA, E. Reputation and the evolution of cooperation in sizable groups. **Proceedings of the Royal Society**, v. 272, p.1373-1377, 2005.
- TAYLOR, S. et al. Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-Befriend, not flight-or-fight. **Psychological Rev.**, v.107, n. 3, p. 411-429, 2000.
- TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. **Revis. Interação psicol**; v.11, n. 2, p. 211-220, 2007.
- TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. esc. educ.** jun. 2008, vol.12, no.1, p.185-202.
- TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de Carreira entre Estudantes de Fim de Curso Universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21 n. 3, p. 327-33, 2005
- TINTO, V. Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. **Análise Psicológica**, n. 1, p.7-13, 2006.
- _____, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. Chicago: The University of Chicago Press. 1993.
- _____, V. Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of the recent literature. **A Review of Educational Research**, v. 45, p. 89-125, 1975.
- TOKUMARU, R. S. Investimento parental e maus tratos de crianças. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Org.). **Psicologia Evolucionista**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2009, v. 1, p. 96-102.
- TOOBY J.; COSMIDES L. Evolutionary psychology: Conceptual foundations. In: BUSS, D.M. **Handbook of Evolutionary Psychology**. New York: Wiley; 2005.

TRIVERS, R. L. The evolution of reciprocal altruism. **The quarterly review of Biology**, v. 46, p. 35-57, 1971.

VENDRAMINI, C. M. M. et al . Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estud. psicol**, Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

VIEIRA, K. M.; HUPPES, D.; MILACH, F. T. Equações Estruturais Aplicadas à Satisfação dos Alunos: um Estudo no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. **Rev. Cont. Fin.** São Paulo, v. 19, n. 48, p. 65-76, 2008.

YAMAMOTO, M. E; ALENCAR, A. I.; LACERDA, A. L. R. Comportamento Moral, ou como a Cooperação pode Trabalhar a favor de Nossos Genes Egoístas. In: OTTA, E.; YAMAMOTO, M. E. (Coord.) **Fundamentos de Psicologia: Psicologia Evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009, v. 1, p. 133-143.

WRIGHT, R. **O Animal Moral: porque somos como somos: a nova ciência da psicologia evolucionista**. Tradução L. Wyler. Rio de Janeiro: Campus. 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE A**Questionário de Adaptação à Universidade**

Parte I: Dados pessoais

1) Nome (iniciais): _____

2) Idade: _____ 3) Sexo: () Feminino () Masculino

4) Curso: _____ Que ano do curso? _____

5) Quando você prestou vestibular, decidir por esta carreira foi:

1 – Muito difícil

2 – Difícil

3 – Mais ou menos

4 – Fácil

5 – Muito fácil

6) Agora que você já está cursando essa graduação, sobre a sua decisão quanto a este curso, você:

1 – Tem certeza que não acertou na escolha.

2 – Acredita que não acertou na escolha

3 – Não sei responder

4 – Acredita que acertou na escolha

5 – Tem certeza absoluta da escolha

7) Trabalha: () sim () não

8) Reside em Bauru ou Viaja todos os dias? _____

9) Qual a distância entre Bauru e sua cidade de origem? _____ Km

10) Quanto tempo dura a viagem entre Bauru e sua cidade de origem? (responda especificando se houver diferença entre ir de carro, ônibus, avião, etc.).

11) Com que frequência viaja para sua cidade de origem? Assinale a alternativa:

1 - Diariamente

2 - Todos os finais de semana

3 - A cada 15 dias

4 - Mensalmente

5 - A cada 2 meses ou mais.

Parte II

Nessa parte, você deverá atribuir valores inteiros de 1 a 5 de acordo com a importância que a alternativa tenha para você.

- 1) Não me identifico com essa alternativa [1]
- 2) Identifico-me pouco com essa alternativa [2]
- 3) Identifico-me parcialmente com essa alternativa [3]
- 4) Identifico-me muito com essa alternativa [4]
- 5) Identifico-me totalmente com essa alternativa [5]

• Expectativas pré-universidade

1. Minhas expectativas quanto a Universidade, antes de passar no vestibular, foram atendidas []
2. O curso é melhor do eu imaginava antes de ingressar na universidade []
3. Acredito que o curso ainda vai atender as minhas expectativas []
4. Escolhi esta universidade, pois é perto da minha cidade de origem []
5. Escolhi esta universidade, pois oferece uma boa formação em relação ao que queria cursar []

• Relações Interpessoais

Existe uma diferença entre amigo e colega.

Sobre amigos, podemos ter aproximadamente 5. Amigos são aqueles com os quais você possui um relacionamento significativo, fonte de felicidade e satisfação com a vida, através ajuda, trocas, apoio emocional e companheirismo.

Enquanto que colegas são pessoas bastante importantes para você – se alguma delas morresse amanhã, você ficaria muito triste. Entre os colegas pode-se incluir o pessoal do trabalho e amigos de amigos e uma pessoa pode ter aproximadamente 15 pessoas como colegas.

De acordo com esta descrição, responda usando a pontuação de [1] a [5] acima indicada:

1. Fiz amigos na universidade [] Quantos? _____
2. Só fiz colegas na Universidade [] Quantos? _____
3. Meus melhores amigos atualmente são os que fiz na Universidade []
4. Atualmente possuo os amigos que fiz na Universidade e os que já possuía antes passar no vestibular []
5. A quantidade de amigos que possuo atualmente na Universidade é satisfatória []
6. A qualidade das amizades que possuo atualmente na Universidade é satisfatória []
7. Minhas amizades da Universidade são mais satisfatórias do que as que eu já possuía anteriormente []
8. Fiz amizades facilmente na Universidade []
9. Minhas principais amizades são com pessoas da minha sala []

10. Minhas principais amizades são pessoas do meu curso, mas não da minha sala []
11. Minhas principais amizades não são da minha sala nem do meu curso []
12. Prefiro morar com outros universitários do que sozinho []
13. Relaciono-me bem com as pessoas com as quais moro []
14. Minhas amizades na minha cidade de origem se mantêm iguais []
15. Sou muito ligado afetivamente a minha família []
16. Não fiz nenhuma amizade na faculdade []

- **Bem-estar ***

1. Sinto-me psicologicamente bem atualmente - estou satisfeito com minha vida atual, tenho equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, me sinto feliz e otimista []

2. Sinto-me bem fisicamente atualmente - não tenho dores de cabeça frequentes, ou problemas gastro-intestinais, ou musculares ou problemas com alimentação e sono []

3. Sinto-me deprimido a maior parte do tempo – choro em excesso, pouco interesse ou prazer na maioria das atividades do dia; perda ou ganho significativo de peso sem estar em dieta, diminuição ou aumento do apetite; insônia ou excesso de sono; fadiga ou perda de energia; sentimento de inutilidade ou culpa; baixa capacidade para pensar ou concentrar-se, pensamentos de morte recorrentes ou medo de morrer []

4. Sinto-me ansioso a maior parte do tempo - preocupação excessiva e com relação ao desempenho escolar ou profissão, inquietação ou sensação de nervos à flor da pele, fadiga ou cansaço excessivo, dificuldade em concentrar-se ou sensações de “branco”, irritabilidade, tensão muscular, sono insatisfatório ou inquieto []

5. Sinto-me estressado a maior parte do tempo – tremores, sensação de fraqueza, tensão muscular, inquietação, falta de ar, palpitações, sudorese, mãos frias e úmidas, boca seca, tonturas, rubor ou calafrios, sensação de “bolo” na garganta, pouca concentração, memória prejudicada, dificuldade em conciliar e manter o sono []

- **Satisfação com a Instituição**

1. Estou cursando esta universidade e não gostaria de estar cursando outra instituição []
2. Recomendaria os cursos desta instituição []
3. Os ambientes e as atividades de apoio (laboratórios, biblioteca, grupos de estudo, isto é, atividades para formação acadêmica) disponibilizadas aos universitários são satisfatórias []

- **Satisfação com o curso**

1. Sinto-me satisfeito com o curso que escolhi - a organização, a qualidade das disciplinas, a ligação entre conteúdos curriculares e a profissão []
2. Sinto-me satisfeito com as disciplinas do curso []
3. Sinto-me satisfeito com a carga horária das disciplinas []

*Sugestão: os textos dos subitens 3, 4 e 5 do item Bem Estar podem ter seus textos descritivos reduzidos.

4. Sinto-me satisfeito com as aulas []
5. Os docentes são aptos a ministrarem as disciplinas []
6. Tenho vontade de abandonar o curso []
7. O curso atende minhas perspectivas de realização profissional []

Agora assinale com um “X” as atividades extracurriculares que você faz ou participa (pode assinar quantas opções for necessário).

• **Atividades Extracurriculares**

As atividades extracurriculares que você participa ou faz parte são:

1. Atividades de Pesquisa []
2. Iniciação científica []
3. Grupos de estudos []
4. Projetos de extensão []
5. Participação de Empresa Junior []
6. Participação de grêmios estudantis ou centros acadêmicos []
7. Aulas de língua estrangeira []
8. Prática de esportes []
9. Atividades artísticas como: aulas de dança, teatro ou musicalização: []
10. Atividades religiosas []
11. Atividades voluntárias []
12. Ter *blog* ou *fotolog* sobre temas e assuntos relacionados com o curso []
13. Outros () Quais? _____

• **Percepção de Rede de Apoio**

1. Quando estou com algum problema e preciso de apoio recorro a minha família – pais, irmãos, etc. []
2. Posso contar com os amigos da faculdade se estiver passando por algum problema ou dificuldade []
3. Recorro as amizades antes da universidade quando estou passando por alguma dificuldade []
4. Prefiro resolver meus problemas sozinho, sem ajuda []
5. Posso comentar e discutir minhas decisões com meus pais []
6. Meus pais me apoiam em minhas decisões após o ingresso na universidade []
7. Não sei com quem posso contar na universidade []
8. Quando estou com dificuldades prefiro buscar ajuda profissional []
9. Quando meus amigos da Universidade estão passando por algum problema ou dificuldade eles recorrem a mim []
10. Quando os amigos que fiz antes da Universidade estão com alguma dificuldade eles procuram o meu apoio []
11. Procuo os profissionais/professores da universidade quando estou com alguma dificuldade []

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada
“Adaptação à Universidade” da mestranda Ana Carolina Cavallini, regularmente
matriculada no Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem da UNESP Campus de Bauru, sob orientação do Prof. Dr. Sandro
Caramaschi.

A pesquisa tem como objetivo investigar aspectos relativos a adaptação à
universidade por alunos ingressantes. Será aplicado um questionário com questões
acerca da adaptação e de alguns aspectos relacionados a esta.

A participação da pesquisa é voluntária. A não aceitação em participar da mesma
sem expor razões, assim como a desistência da participação a qualquer momento não
acarretará quaisquer prejuízos.

A identidade do participante será mantida em sigilo. As informações obtidas
serão analisadas coletivamente e divulgadas apenas em apresentações formais da
pesquisa e em literatura especializada.

Estou ciente e de acordo com os termos para a realização desta pesquisa,
autorizo a inclusão dos dados por mim fornecidos, ciente que poderei retirar meu
consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de
dados.

Bauru, ____ de _____ de 2011.

Assinatura

Agradecemos sua colaboração.

Ana Carolina Cavallini (mestranda)
Prof. Dr. Sandro Caramaschi (orientadora)
Universidade Estadual Paulista – UNESP

APENDICE C
TABELAS BRUTAS

I – Questionário

Questões 2 (idade dos Participantes), 7 (distância em quilômetros da cidade de origem até Bauru), 8 (tempo de viagem) e 9 (frequência de retorno à cidade de origem).

nº	Idade		Decisão pela Carreira		Decisão atual		Distância Km		Tem (min)		Frequen Viaj	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	18	19	2	2	3	4	44	200	40	210	1	3
2	18	19	2	2	4	4	50	330	40	210	1	3
3	19	20	4	2	1	2	300	300	270	180	3	2
4	17	19	4	1	4	3	100	180	75	120	2	2
5	18	19	4	2	5	4	100	450	60	300	5	3
6	22	18	3	4	4	4	40	0	40	0	1	0
7	24	18	3	3	3	2	200	80	240	60	5	2
8	17	18	4	4	4	4	45	200	40	120	1	3
9	21	22	4	2	4	5	100	160	60	120	1	2
10	19	19	2	4	3	5	270	550	240	360	2	3
11	20	18	1	4	2	4	0	300	0	210	0	3
12	19	18	3	3	5	5	200	0	120	0	2	0
13	20	19	3	3	5	4	24	200	30	135	1	3
14	18	19	4	3	5	4	0	89	0	80	0	1
15	18	26	4	3	4	2	310	60	270	120	3	4
16	18	19	5	4	5	4	220	0	120	0	3	0
17	18	18	3	4	4	5	0	0	0	0	0	0
18	19	19	5	2	5	3	160	40	105	75	5	1
19	19	18	2	5	4	5	370	100	270	60	5	2
20	20	20	4	1	5	4	60	90	60	40	1	1
21	26	18	3	4	4	5	0	60	0	60	0	1
22	20	19	2	3	4	5	0	120	0	80	0	3
23	22	19	3	2	4	5	200	150	150	90	4	3
24	20	19	3	2	4	4	90	200	60	210	2	3
25	20	23	3	2	4	4	250	430	150	270	3	4
26	20	19	4	3	5	4	0	200	0	120	0	4
27	20	19	4	2	4	3	0	220	0	120	0	4
28	21	19	1	2	4	4	0	300	0	210	0	4
29	19	21	2	3	4	5	0	190	0	120	0	2
30	18	18	3	3	4	3	0	170	0	100	0	2
31	19	22	3	4	4	4	225	212	140	240	3	3
32	19	18	2	4	4	3	45	60	35	30	1	1
33	21	18	5	3	5	5	400	100	480	70	5	1
34	23	18	4	1	5	4	0	180	0	90	0	3
35	21	19	3	2	3	5	350	80	180	60	4	1
36	19	19	4	4	4	4	200	307	180	180	3	5
37	19	18	1	3	4	4	330	320	150	270	4	2
38	18	17	4	4	5	5	200	200	120	120	4	4
39	19	17	5	2	4	4	600	80	540	60	5	3
40	18	18	3	3	4	5	200	320	240	210	4	3
41	20	19	3	5	4	5	300	200	180	135	3	3
42	21	18	2	3	4	4	90	150	60	90	3	3
43	17	18	3	4	5	4	340	200	220	240	4	3

44	19	18	4	2	4	3	260	350	180	210	2	2
45	24	18	2	3	4	4	300	120	150	80	3	3
46	18	19	4	3	4	4	350	450	210	270	3	3
47	20	18	4	3	4	4	270	350	180	270	4	3
48	18	17	3	5	4	5	22	300	30	210	1	3
49	19	18	1	2	3	4	283	250	160	150	4	2
50	19	19	2	4	3	4	250	209	210	120	3	2
Média	19,58	18,9	3,12	2,96	4,02	4,06	162,96	196,14	121,7	137,7	2,28	2,42
Dp	1,88	1,58	1,08	1,02	0,78	0,82	144,41	128,93	119,55	87,64	1,74	1,19
Moda	19	18	4	3	4	4	0	200	0	210	0	3

II - Questões Eixo I - Expectativas Pré-Universidade.

Questão	1		2		3		4		5	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nº										
1	3	3	3	2	4	4	1	2	2	4
2	3	4	3	2	3	3	1	1	4	3
3	3	3	1	2	2	3	1	1	2	2
4	3	3	4	2	5	3	1	1	5	4
5	4	4	5	3	4	4	2	1	4	4
6	3	3	2	4	2	4	2	5	3	4
7	1	2	2	1	4	3	3	1	5	1
8	3	4	4	4	4	3	5	3	3	4
9	1	3	4	3	4	5	2	1	4	2
10	3	4	3	3	3	5	1	1	2	5
11	3	4	3	3	1	4	1	1	1	5
12	4	4	4	5	2	4	1	5	5	3
13	3	3	1	2	1	3	1	1	4	5
14	4	5	5	5	4	5	2	3	5	5
15	4	1	4	1	4	3	1	4	4	4
16	5	3	4	4	5	5	1	5	2	3
17	3	3	3	4	4	5	5	4	5	5
18	4	3	4	2	4	4	1	5	3	4
19	4	5	2	4	3	5	1	2	4	1
20	3	5	5	5	2	3	1	4	4	4
21	3	3	4	5	4	4	1	1	4	4
22	4	5	3	5	3	1	5	1	3	4
23	3	3	4	5	4	2	1	1	4	5
24	3	4	3	4	4	5	2	2	3	3
25	4	4	4	3	2	3	1	1	4	3
26	4	5	4	4	4	4	5	1	4	4
27	4	4	4	4	2	4	1	1	4	4
28	2	3	3	3	4	4	3	1	5	2
29	3	4	4	3	3	3	5	3	5	5
30	4	3	3	4	3	3	1	2	5	4
31	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4
32	4	2	4	3	5	2	1	5	5	5
33	5	4	4	4	4	4	1	4	5	4
34	3	3	2	3	4	3	5	2	3	4
35	1	4	1	5	2	1	1	5	3	5
36	4	2	2	3	3	3	1	1	5	4
37	3	1	1	3	1	4	1	1	3	4

38	3	4	3	3	4	5	2	1	4	5
39	3	4	3	5	4	3	1	1	4	5
40	4	4	4	4	4	4	1	1	4	5
41	3	5	3	5	3	1	1	1	3	3
42	2	4	4	4	3	2	2	2	3	5
43	5	5	5	5	5	2	1	1	4	5
44	3	3	4	2	5	4	5	1	4	2
45	3	5	3	5	4	5	3	1	4	5
46	3	5	1	5	3	4	1	1	3	3
47	3	4	3	4	4	4	2	1	4	4
48	4	3	4	3	5	3	5	2	5	4
49	3	5	1	4	3	2	1	1	3	4
50	3	3	4	3	5	4	1	1	4	4
Média	3,26	3,6	3,24	3,56	3,46	3,5	1,96	2	3,78	3,88
Des pad	0,88	1,01	1,14	1,13	1,08	1,1	1,47	1,45	0,98	1,07
Moda	3	3	4	4	4	4	1	1	4	4

III - Eixo 2 - Relações Interpessoais 1- Questões (1 a 6)

Questã o	1		Quantos		2		Quantos		3		4		5		6	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nº																
1	1	3	3	4	2	5	10	14	1	1	1	4	1	2	1	2
2	1	4	3	4	2	3	9	10	1	2	1	4	1	4	1	4
3	5	3	5	2	3	2	10	8	4	1	5	3	4	1	2	1
4	5	4	33	1	5	3	20	3	1	4	5	5	3	3	4	3
5	4	5	5	1	2	5	4	10	3	3	5	4	3	4	4	4
6	1	2	0	1	1	2	20	10	1	1	3	3	1	1	1	1
7	5	2	10	2	5	3	20	6	2	1	5	3	5	1	5	3
8	5	5	4	2	3	2	10	7	2	5	4	4	4	4	3	4
9	1	4	3	5	5	3	2	15	1	1	1	5	2	5	1	5
10	5	5	10	5	1	5	20	20	1	3	3	1	3	4	3	4
11	5	5	2	5	5	3	5	15	1	1	5	3	5	5	4	4
12	5	3	3	3	5	3	15	15	1	1	5	5	4	3	4	3
13	5	5	2	4	5	1	10	10	4	4	5	3	4	5	5	5
14	5	2	5	1	5	2	15	10	2	1	5	5	5	2	5	3
15	5	5	5	2	5	5	15	5	3	1	5	1	5	3	5	3
16	2	3	1	2	1	2	16	6	1	1	5	2	2	2	1	2
17	4	5	5	5	3	5	12	10	3	1	5	5	4	3	4	5
18	4	4	5	3	3	3	15	5	3	1	4	3	5	4	5	5
19	1	5	0	20	1	5	5	5	1	1	3	5	3	1	3	5
20	2	5	3	3	1	3	7	7	1	5	3	1	1	3	2	5
21	1	5	3	2	4	5	6	12	1	1	1	5	1	5	1	5
22	5	5	3	7	5	5	30	12	3	5	1	4	4	5	4	5
23	4	5	3	4	5	5	9	12	1	5	3	5	4	5	4	5
24	3	5	2	3	2	4	0	10	2	3	4	5	1	4	1	4
25	5	5	5	2	5	5	20	4	2	2	5	2	5	1	5	1
26	5	5	2	2	3	5	10	10	2	3	4	5	4	3	4	4
27	5	5	3	3	5	4	10	15	5	3	3	5	5	4	5	5
28	5	4	2	5	5	3	8	10	3	3	4	5	5	3	5	4
29	4	4	7	2	5	3	27	12	3	2	3	5	4	2	5	5
30	3	5	1	5	5	5	5	15	1	3	4	5	4	5	4	5

31	5	5	5	4	3	5	7	15	4	1	5	5	4	4	3	4
32	5	5	5	4	4	5	12	8	3	2	5	5	4	4	5	5
33	5	5	3	5	4	5	20	15	2	2	5	5	3	5	4	5
34	5	5	1	5	4	1	5	15	2	1	5	5	5	5	5	5
35	5	5	5	4	5	5	15	10	1	3	5	5	5	5	3	5
36	5	4	10	6	3	4	15	9	1	2	5	5	3	5	4	4
37	4	5	5	5	5	1	10	40	1	3	5	4	5	4	5	5
38	3	4	1	3	3	4	15	8	1	1	3	5	2	4	2	4
39	4	4	4	4	4	4	5	3	2	1	5	5	4	5	4	5
40	5	5	5	5	5	1	15	30	3	4	5	5	5	5	5	5
41	3	5	4	8	3	5	8	35	2	3	4	5	4	5	4	5
42	3	5	3	6	2	2	20	40	1	3	4	5	3	5	3	5
43	5	5	5	6	5	2	15	20	3	5	5	5	5	5	5	5
44	3	3	2	1	2	2	10	12	1	1	4	3	2	4	2	4
45	1	5	0	2	1	3	11	15	1	4	3	5	3	5	4	5
46	3	3	2	3	3	3	8	12	1	1	4	4	2	2	3	3
47	1	5	0	3	1	5	10	7	1	1	5	5	2	5	4	5
48	4	4	5	2	5	3	20	6	3	1	5	5	4	3	4	4
49	1	5	0,5	4	1	4	10	4	1	3	5	4	1	3	1	3
50	3	5	2	2	2	5	10	16	5	1	1	5	4	5	4	5
Média	3,6 8	4,3 8	4,1 1	3,8 4	3,4 4	3,5 6	12,1 2	12,4 6	1,9 8	2,2 4	3,9 6	4,2	3,4 4	3,7	3,5	4,1
Des Pad	1,5 3	0,9 2	4,8 0	2,8 7	1,5 3	1,3 6	6,24	8,28	1,1 5	1,3 8	1,3 4	1,2 0	1,3 7	1,3 4	1,4 0	1,1 6
Moda	5	5	5	2	5	5	10	10	1	1	5	5	4	5	2	1

IV - Eixo 2 - Relações Interpessoais 2 - Questões (7 a 16)

Qu. 7		Qu. 8		Qu. 9		Qu. 10		Qu. 11		Qu. 12		Qu. 13		Qu. 14		Qu. 15		Qu. 16	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	4	5	5	5	4	5	5	1	3
1	2	1	3	5	5	1	1	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5
3	1	5	1	3	3	2	1	2	3	5	1	5	1	4	2	4	5	5	5
2	3	5	2	5	5	1	1	1	1	1	5	1	4	5	3	5	5	5	5
3	2	4	3	4	3	2	1	2	1	3	5	4	5	1	3	5	4	5	5
1	1	1	2	1	1	1	1	5	5	1	3	5	5	5	4	2	5	1	3
5	1	5	3	5	4	3	1	1	1	5	3	5	4	5	3	5	3	5	5
4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	5	5	3	4	4	5	5	5
1	3	4	1	2	5	3	1	1	1	3	1	2	1	1	5	2	5	5	5
1	1	2	5	4	5	3	1	4	1	2	1	2	1	5	5	5	5	5	5
1	2	3	3	5	5	1	1	1	1	1	1	5	1	5	3	5	4	5	5
1	1	3	5	5	4	2	3	1	2	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5
2	5	3	4	5	4	1	2	1	1	1	5	4	5	4	2	4	4	5	5
1	1	4	3	4	1	1	1	1	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4
1	1	5	4	5	5	1	1	1	1	3	1	5	5	5	1	5	2	5	5
1	1	2	3	1	4	1	1	5	1	5	4	2	5	5	3	1	5	5	5
4	1	3	5	5	5	4	1	1	1	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5
3	2	4	1	5	4	3	4	1	1	1	1	2	4	3	3	4	5	5	5
2	1	3	5	5	5	1	1	1	1	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5
1	5	1	5	3	5	1	1	1	1	1	1	3	5	4	1	5	5	2	5
1	2	2	4	2	2	1	1	5	2	2	3	5	5	4	4	2	5	4	5
3	5	4	5	5	5	1	2	1	1	1	5	4	5	3	3	4	5	5	5

1	3	2	4	4	5	3	1	1	1	3	5	5	5	2	1	5	5	5	5
1	3	3	3	5	5	1	2	1	2	4	5	3	4	2	3	5	5	5	5
1	3	4	4	5	4	1	2	1	1	5	3	5	4	5	1	4	5	5	5
3	3	4	3	5	4	1	4	1	1	1	5	5	4	4	3	5	4	5	5
5	2	5	3	5	5	1	2	1	1	5	5	5	3	2	4	5	3	5	5
3	2	3	4	4	5	1	3	3	2	4	1	5	5	4	4	5	3	5	5
5	3	4	2	5	3	2	1	1	1	1	5	1	5	5	5	4	5	5	5
1	2	4	4	4	4	2	1	1	3	1	4	4	4	5	4	3	4	5	5
3	1	3	4	4	1	2	1	1	4	4	5	4	5	3	4	4	5	5	5
4	2	3	2	4	3	2	1	2	2	4	1	5	1	3	4	5	5	5	5
2	1	4	4	3	5	4	1	3	2	5	4	5	4	5	4	1	4	5	5
1	3	4	5	5	3	1	4	1	1	1	5	5	5	5	5	5	3	5	5
1	1	5	4	3	5	3	1	4	1	5	4	5	5	5	5	1	5	5	5
1	1	4	4	5	4	2	2	1	1	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5
1	4	5	4	1	5	2	2	3	1	1	5	4	5	5	3	2	3	5	5
1	1	3	4	1	5	1	1	5	1	3	5	4	5	5	4	3	4	5	5
3	3	4	4	4	5	3	1	1	1	3	3	5	5	5	3	3	5	5	5
3	1	3	4	5	5	1	1	1	1	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5
3	1	3	4	4	5	4	1	2	1	4	5	5	5	3	5	3	5	5	5
2	3	1	3	1	4	1	2	1	1	4	5	4	5	3	5	4	5	5	5
1	5	2	5	5	5	1	1	1	1	1	5	1	4	4	4	5	5	5	5
1	3	3	3	3	4	3	2	1	1	5	5	4	4	4	3	4	2	3	5
2	5	4	5	4	5	5	1	1	1	3	5	5	5	4	3	4	5	4	5
2	1	3	2	4	3	2	1	1	3	1	3	1	4	3	3	3	5	4	5
2	3	5	4	3	4	4	1	1	2	4	5	5	5	2	4	3	5	5	5
2	1	3	5	4	5	2	1	1	1	3	5	1	5	4	3	4	3	5	5
1	4	1	4	5	5	1	2	5	2	4	4	5	4	4	3	3	5	1	5
4	3	2	4	5	5	2	1	1	1	1	5	3	4	1	5	4	5	4	5
2,0	2,2	3,2	3,5	3,9	4,1	1,9		1,7	1,5		3,8	3,9	4,2	3,9	3,6	3,9	4,4		
6	8	6	4	2	4	2	1,5	6	4	2,9	4	6	6	6	4	2	6	4,5	4,9
1,2	1,3	1,2	1,1	1,2	1,1	1,0	0,8	1,3	1,0	1,6	1,5	1,4	1,2	1,2	1,1	1,2	0,8	1,1	0,4
5	3	3	6	9	6	8	6	5	1	3	2	3	1	3	7	1	6	8	2
1	1	4	4	5	5	1	1	1	1	1	5	5	5	5	3	5	5	5	5

V - Eixo 3 - Bem Estar - Questões

Questão	1		2		3		4		5	
Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nº										
1	3	4	5	3	5	4	5	3	5	2
2	4	3	4	1	5	3	5	1	5	1
3	2	1	5	1	4	1	3	1	4	1
4	5	3	5	3	5	5	4	5	5	5
5	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5
6	5	4	4	4	5	5	5	3	5	3
7	1	3	1	5	1	5	1	3	3	5
8	3	5	4	5	3	5	3	5	4	5
9	5	2	5	5	5	5	5	3	5	5
10	4	5	4	2	5	5	5	5	5	5
11	3	3	1	3	3	5	1	5	3	5
12	3	4	3	4	5	5	5	5	5	4
13	3	3	2	3	5	5	5	2	5	4

14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15	5	3	5	1	5	3	5	3	5	5
16	1	3	5	5	5	5	1	4	5	5
17	4	4	3	4	5	5	3	3	5	5
18	4	2	4	2	5	1	3	2	3	3
19	3	5	2	5	5	5	4	2	5	4
20	1	4	2	1	1	2	1	1	1	4
21	4	4	3	2	5	5	3	3	4	5
22	5	5	1	5	5	4	4	2	5	4
23	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5
24	3	3	5	3	5	3	5	3	5	2
25	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5
26	4	3	5	4	5	4	5	2	5	5
27	4	3	5	2	4	5	3	5	5	5
28	4	2	3	2	5	4	5	3	5	3
29	5	3	3	2	5	5	4	2	5	5
30	4	4	3	4	5	5	4	4	4	4
31	3	4	4	4	5	5	2	3	5	4
32	4	2	5	1	5	4	3	2	5	3
33	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5
34	5	3	5	2	5	5	4	4	5	4
35	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5
36	4	4	3	3	5	4	4	3	5	4
37	3	4	4	3	5	4	5	3	5	3
38	4	4	3	3	5	5	2	4	3	4
39	3	4	3	3	3	5	3	5	4	5
40	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5
41	3	5	2	4	4	5	3	5	3	5
42	2	3	3	4	5	5	2	2	5	5
43	4	5	3	5	3	5	2	5	3	5
44	4	3	3	3	5	5	5	4	5	5
45	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5
46	2	3	3	3	3	4	4	4	5	5
47	4	4	2	5	5	5	4	4	4	5
48	3	5	4	3	5	5	4	4	4	5
49	3	5	4	4	5	5	4	5	4	5
50	2	3	1	5	2	5	2	5	3	1
Média	3,56	3,7	3,58	3,44	4,5	4,5	3,72	3,64	4,46	4,24
Des pad	1,09	1	1,18	1,28	0,98	1	1,26	1,3	0,86	1,08
Moda	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5

VI - Questões Eixo 4 - Satisfação com a Instituição.

Questão	1		2		3	
	M	F	M	F	M	F
Nº						
1	1	3	4	2	4	1
2	2	1	5	4	4	3
3	2	4	4	4	4	5
4	4	3	4	3	5	3
5	4	4	5	4	4	4
6	4	3	4	5	5	3

1	3	3	3	4	3	1	4	3	5	4	3	5	3	2
2	3	3	3	3	2	3	2	2	4	3	5	2	3	3
3	1	2	2	2	4	3	1	4	3	4	1	1	1	2
4	5	3	4	2	2	2	5	3	5	3	5	3	4	3
5	4	4	3	4	4	4	5	4	4	3	5	5	5	3
6	4	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4
7	1	3	1	3	1	1	4	3	5	3	1	4	1	2
8	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5	4	5	3	4
9	4	5	4	5	5	3	3	3	4	5	5	5	4	4
10	3	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	5	2	5
11	3	4	3	4	2	4	3	4	5	5	1	5	1	3
12	5	4	5	3	4	3	4	5	5	5	5	5	5	3
13	4	3	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4	2
14	5	4	5	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	4
15	5	1	5	3	5	2	5	3	5	4	5	3	5	2
16	4	4	1	4	5	4	3	4	5	4	4	5	2	4
17	3	4	4	4	4	2	4	4	5	4	5	5	2	4
18	4	3	4	4	4	4	3	4	3	5	5	2	3	3
19	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	5	2	5
20	5	5	3	2	1	3	3	5	5	5	5	5	4	5
21	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	5	5	5	2
22	4	5	4	5	3	4	3	4	4	5	5	5	3	5
23	5	5	4	5	4	2	4	4	5	3	5	5	5	5
24	4	4	3	5	3	4	3	4	4	4	5	4	3	4
25	4	4	4	4	4	1	4	3	4	4	5	5	4	3
26	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	4
27	5	4	5	4	5	4	4	3	4	3	5	3	5	3
28	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	5	5	5
29	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	5	5	5	4
30	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	5	3	5	3
31	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	4	4
32	5	3	5	3	4	2	4	4	4	5	5	2	5	2
33	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5
34	4	4	3	4	3	3	4	5	5	5	5	5	3	4
35	3	5	2	4	4	5	2	5	4	4	3	5	2	5
36	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	5	5	4	4
37	2	3	2	3	2	4	3	3	3	5	4	5	2	3
38	4	5	3	4	4	5	4	4	4	5	5	5	3	5
39	3	5	3	5	3	4	3	5	3	5	5	5	3	5
40	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5
41	3	5	3	5	3	5	3	5	3	5	4	5	3	5
42	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	4
43	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
44	2	3	3	2	2	4	3	3	3	3	5	3	3	2
45	3	5	4	4	4	5	4	3	4	5	5	5	4	5
46	3	5	2	4	3	4	3	5	3	4	5	5	3	4
47	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4
48	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4
49	3	5	2	5	4	3	3	3	3	5	4	5	1	4
50	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	5	2	4
Média	3,74	3,98	3,5	3,9	3,62	3,62	3,64	3,92	4,12	4,2	4,44	4,48	3,5	3,76
DP	0,96	0,91	0,97	0,86	1,03	1,12	0,8	0,78	0,8	0,78	1,09	1,03	1,27	1,04
Moda	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4

VIII - Eixo 6 - Atividades Extracurriculares 1

	Pesquisa		Iniciação Científica		Grupo Estudo		Projeto Extensão		Empresa Jr		Grêmio/ Cent Academ	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1												
2		1		1		1		1				
3												
4												
5											1	
6	1				1							
7						1						
8												
9					1	1						
10						1						
11						1						
12												
13												
14					1	1		1				
15												
16												
17					1							
18					1							
19												
20								1				
21	1	1				1						
22							1					
23	1		1	1	1		1					
24						1		1				
25										1		
26		1		1		1						
27	1	1			1	1	1					
28			1		1		1					
29					1					1		
30												1
31	1		1	1	1		1					
32	1				1							
33					1							
34							1					
35	1		1		1						1	
36					1		1	1		1		
37					1							
38						1		1				
39												
40							1					
41											1	
42	1											
43	1											
44					1		1	1	1			
45					1							
46					1							
47							1					

1									1						
															1
												1			
								1				1			1
1			1			1	1	1	1						
1	1	1			1				1						
		1										1			
16	11	25	13	7	5	9	11	9	11	2	6	13	7	6	12

X - Eixo 7 - Percepção de Redes de Apoio 1 - Questões (1 a 6)

Questão	1		2		3		4		5		6	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	5	4	1	1	4	2	3	4	5	4	4	5
2	5	5	3	3	5	4	1	5	4	5	5	5
3	2	3	4	1	4	1	5	1	3	4	5	4
4	5	3	3	3	4	3	1	3	5	3	5	4
5	4	3	3	3	2	4	3	3	5	3	5	4
6	4	4	1	1	4	1	3	4	5	3	5	5
7	5	4	4	2	5	4	3	3	3	4	3	4
8	3	3	4	4	3	2	1	5	3	4	3	5
9	1	5	5	5	1	5	1	5	4	5	2	5
10	4	5	2	5	1	4	2	5	4	4	3	5
11	5	4	1	5	5	4	3	5	4	4	4	4
12	5	3	3	3	5	5	5	5	3	3	5	3
13	3	5	5	5	3	2	4	5	2	5	5	5
14	5	5	5	3	5	5	4	2	5	5	5	5
15	4	4	5	3	1	1	1	2	5	4	5	3
16	1	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5
17	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5
18	4	3	4	3	4	4	2	5	5	4	5	4
19	5	5	1	4	5	4	1	2	3	5	3	5
20	1	5	1	4	3	1	1	5	3	5	4	5
21	1	5	4	5	5	4	3	4	1	5	1	4
22	1	5	4	5	3	2	4	4	1	5	1	5
23	3	5	4	5	5	5	5	5	4	5	2	5
24	5	3	1	3	1	4	1	2	5	3	5	4
25	3	5	5	2	4	1	1	4	5	5	5	5
26	5	4	3	4	3	4	1	4	5	3	5	5
27	4	4	4	5	1	4	3	4	4	4	4	5
28	5	3	3	4	3	2	5	2	4	1	5	2
29	3	4	4	3	3	4	5	4	3	5	5	5
30	4	4	5	4	2	4	2	4	4	4	4	5
31	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3
32	5	5	4	5	2	5	2	5	4	3	5	3
33	1	4	5	4	3	4	4	4	2	4	2	4
34	5	3	5	5	5	3	3	5	5	3	5	4
35	3	5	5	4	1	4	3	3	5	5	5	5
36	4	4	4	4	5	3	2	4	4	5	4	5
37	1	5	4	5	5	5	2	4	4	2	4	5
38	2	4	2	4	4	4	1	2	4	3	5	5
39	2	5	4	3	3	3	4	5	4	3	4	5
40	4	5	3	5	3	4	3	5	4	5	5	5

41	3	5	4	5	3	5	4	5	3	5	3	5
42	5	5	3	5	4	4	4	3	5	5	5	3
43	5	5	4	5	4	5	1	5	5	5	5	5
44	3	5	3	5	2	4	4	3	3	4	4	3
45	5	5	3	5	4	5	3	5	5	5	5	5
46	3	5	2	2	1	3	2	4	3	5	3	5
47	2	4	4	4	4	2	3	5	5	5	5	5
48	5	5	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5
49	3	5	3	5	4	5	2	3	2	4	4	4
50	4	4	3	5	1	4	2	5	4	4	4	5
Média	3,58	4,34	3,48	3,88	3,36	3,6	2,74	4	3,92	4,14	4,16	4,48
DP	1,42	0,77	1,24	1,18	1,33	1,27	1,31	1,12	1,09	0,97	1,12	0,79
Moda	5	5	4	5	4	4	3	5	5	5	5	5

XI - Eixo 7 - Percepção de Redes de Apoio 2 - Questões (7 a 11)

Questão	7		8		9		10		11	
Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nº										
1	2	4	5	5	1	4	3	3	5	5
2	3	5	3	5	2	4	3	4	4	5
3	5	1	1	3	5	4	2	3	5	5
4	4	3	5	5	3	3	3	4	5	5
5	5	4	5	5	3	3	4	3	5	5
6	1	1	4	5	5	1	1	5	3	4
7	5	3	5	5	5	1	5	4	5	5
8	4	5	3	5	3	3	2	3	4	5
9	4	5	5	5	4	3	5	4	5	5
10	1	5	5	5	1	4	3	3	5	2
11	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5
12	5	5	2	3	3	4	4	4	4	3
13	5	4	5	5	4	2	4	1	5	4
14	5	3	3	4	4	3	5	5	1	1
15	5	5	5	5	4	4	4	1	1	5
16	5	3	5	5	2	1	5	3	1	4
17	5	5	4	5	3	4	3	5	4	3
18	5	3	3	5	4	1	3	1	2	5
19	5	5	5	5	2	1	3	5	5	5
20	1	5	5	5	2	5	4	1	5	1
21	2	5	4	5	1	4	4	5	5	5
22	3	5	5	5	2	5	3	3	4	5
23	5	5	5	5	4	5	4	5	2	5
24	5	3	5	5	1	4	5	4	5	4
25	5	3	5	4	4	3	4	1	5	4
26	2	5	5	4	2	4	3	4	5	5
27	5	4	5	4	3	3	2	3	4	4
28	4	5	2	4	3	3	3	4	4	5
29	5	5	5	4	3	3	3	5	5	5
30	5	5	5	4	2	4	4	4	4	3
31	5	5	4	4	3	4	3	4	4	5
32	5	5	5	4	3	4	3	4	4	5
33	5	5	5	5	2	4	5	4	3	3
34	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5

35	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
36	4	5	5	4	2	3	4	3	5	5
37	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5
38	3	5	5	5	1	3	3	2	4	5
39	3	5	4	5	3	3	3	5	4	5
40	4	5	5	4	1	5	3	5	5	2
41	5	5	4	5	3	5	3	5	4	5
42	5	5	3	5	3	3	4	4	5	5
43	4	5	5	2	5	4	5	5	2	5
44	2	4	4	3	3	3	3	4	3	3
45	4	5	4	3	2	5	4	5	5	4
46	3	2	5	5	3	2	1	2	5	5
47	5	5	5	5	2	5	4	4	4	5
48	4	5	5	5	3	2	4	4	3	5
49	3	5	5	3	1	3	3	4	3	2
50	4	3	3	5	2	1	1	3	5	5
Média	4,08	4,36	4,4	4,52	2,88	3,36	3,52	3,7	4,08	4,32
DP	1,25	1,07	0,97	0,76	1,21	1,15	1,02	1,22	1,17	1,14
Moda	5	5	5	5	3	4	3	4	5	5

XII – Inventário de Empatia (IE)

Empatia		
Nº	Masculino	Feminino
1	111	141
2	150	137
3	139	152
4	124	104
5	127	123
6	137	154
7	121	128
8	148	130
9	134	114
10	138	130
11	113	128
12	170	140
13	116	152
14	153	161
15	145	154
16	113	147
17	138	137
18	154	138
19	140	115
20	144	167
21	144	145
22	128	170
23	167	154
24	131	141
25	138	122
26	138	160
27	129	131
28	161	145

29	143	146
30	138	133
31	151	147
32	144	128
33	80	148
34	164	133
35	147	129
36	108	125
37	137	124
38	152	148
39	137	145
40	146	149
41	121	166
42	141	130
43	127	146
44	137	133
45	148	151
46	139	152
47	153	133
48	147	157
49	138	156
50	138	147
Média	137,46	140,08
DP	16,39	14,50

ANEXO

ANEXO A

Inventário de Empatia (IE)

Abaixo você encontrará uma série de afirmações que descrevem reações em diversas situações sociais. Por favor, leia cada uma delas e responda com que frequência essas afirmações se aplicariam a você, marcando o número de acordo com a escala abaixo. Caso nunca tenha passado por alguma dessas situações, tente imaginar como você reagiria ao enfrentá-la. **Responda a todas as perguntas.**

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Regularmente	Quase sempre	Sempre

1. Quando faço um pedido, procuro me certificar de que este não irá trazer incômodo à outra pessoa	1	2	3	4	5
2. Eu adiaria a decisão de terminar um relacionamento se percebesse que o meu par está com problemas.	1	2	3	4	5
3. Se estiver com pressa e alguém insistir em continuar conversando comigo, encerro imediatamente o assunto dizendo apenas que tenho que ir	1	2	3	4	5
4. Quando alguém faz algo que me desagradar, demonstro livremente a minha raiva	1	2	3	4	5
5. Quando alguém está me confidenciando um problema, exponho minha opinião objetivamente, apontando os seus erros e acertos.	1	2	3	4	5
6. Costumo me colocar no lugar da outra pessoa quando estou sendo criticado, para tentar perceber os sentimentos e razões dela.	1	2	3	4	5
7. Ao ter que fazer um pedido a uma pessoa que está ocupada, declaro o meu reconhecimento do quanto ela está atarefada, antes de fazer o pedido.	1	2	3	4	5
8. Quando recebo uma crítica, costumo me defender imediatamente.	1	2	3	4	5
9. Quando percebo que minha opinião contrasta com a do meu interlocutor, procuro me expor de forma mais incisiva.	1	2	3	4	5
10. Antes de pedir a uma pessoa para mudar um comportamento que me incomoda, procuro me colocar no lugar dela para entender o que a leva a ter tal atitude.	1	2	3	4	5
11. Tenho facilidade de entender o ponto de vista de outra pessoa, mesmo quando ela me critica.	1	2	3	4	5
12. Antes de apontar um comportamento que me incomoda em alguém, procuro demonstrar que considero seus sentimentos e que compreendo suas razões.	1	2	3	4	5
13. Ao fazer um pedido incompatível com os interesses de outra pessoa, procuro ser persuasivo até conseguir o que desejo.	1	2	3	4	5
14. Ao acabar de ouvir um amigo que está com problemas, evito comentar sobre minhas conquistas.	1	2	3	4	5
15. Eu abriria mão de fazer um pedido importante se este causasse incômodo considerável à outra pessoa.	1	2	3	4	5
16. Quando pretendo terminar uma relação, procuro por em prática a minha decisão em vez de ficar pensando muito a respeito.	1	2	3	4	5
17. Quando recebo uma crítica, esforço-me para identificar as razões que levaram a outra pessoa a me criticar.	1	2	3	4	5
18. Quando discordo do meu interlocutor, procuro ouvi-lo e, em seguida, demonstro compreender o seu ponto de vista antes de expressar o meu.	1	2	3	4	5
19. Quando alguém expõe uma opinião contrária à minha, sinto-me incomodado e procuro logo demonstrar o meu ponto de vista.	1	2	3	4	5
20. Se alguém me deve algo, cobro-lhe a dívida imediatamente, mesmo que ele possa ter motivos que justifiquem o não pagamento.	1	2	3	4	5

21. Antes de expressar a minha opinião sobre algo com que não concordo, eu procuro compreender o lado de todas as pessoas envolvidas	1	2	3	4	5
22. É melhor terminar logo uma relação com uma pessoa do que ficar adiando, mesmo que naquele dia ele (a) não esteja bem.	1	2	3	4	5
23. Se eu fizer um pedido e receber uma negativa, procuro entender as razões do outro, mesmo me sentindo frustrado(a).	1	2	3	4	5
24. Quando alguém age comigo de maneira hostil, respondo da mesma forma	1	2	3	4	5
25. Quando recebo uma crítica procuro expressar para a outra pessoa a minha compreensão do que ela disse, para me certificar de que a entendi.	1	2	3	4	5
26. Quando alguém me faz um pedido que não posso ou não quero atender, digo “não” sem rodeios.	1	2	3	4	5
27. Evito revelar meus problemas pessoais quando percebo que a outra pessoa não está bem.	1	2	3	4	5
28. Consigo compreender inteiramente os sentimentos e razões de outra pessoa que se comportou comigo de forma hostil ou prejudicial.	1	2	3	4	5
29. Antes de desabafar meus problemas com um amigo procuro me certificar de que ele está receptivo a me ouvir.	1	2	3	4	5
30. Não consigo ficar calado quando ouço alguém falar um absurdo.	1	2	3	4	5
31. Antes de expressar minhas opiniões em uma conversa procuro compreender as opiniões da outra pessoa, especialmente quando estas são diferentes das minhas.	1	2	3	4	5
32. Eu sou do tipo que não leva desaforo pra casa.	1	2	3	4	5
33. Costumo me colocar no lugar de uma pessoa que está me revelando um problema para ver como me sentiria e o que pensaria se a situação fosse comigo.	1	2	3	4	5
34. Durante uma conversação procuro demonstrar interesse pela outra pessoa, adotando uma postura atenta.	1	2	3	4	5
35. Quando percebo que alguém se comporta de um modo que me incomoda, expresso imediatamente a minha insatisfação para deixar as coisas bem claras.	1	2	3	4	5
36. Antes de encerrar um relacionamento, eu me coloco no lugar da outra pessoa para avaliar como ela irá se sentir.	1	2	3	4	5
37. Ao fazer um pedido conflitante com os interesses de outra pessoa, procuro expressar meu reconhecimento sincero do incômodo que estou lhe causando.	1	2	3	4	5
38. Quando alguém não paga o que me deve, fico muito irritado e não hesito em cobrar a dívida.	1	2	3	4	5
39. Deixo de revelar uma experiência de sucesso se percebo que a outra pessoa está triste ou com problemas.	1	2	3	4	5
40. Se decidir recusar um pedido, vou direto ao ponto.	1	2	3	4	5