

Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional

**Rita Antunes Tomás¹, Joaquim Armando Ferreira², Alexandra M. Araújo³
e Leandro S. Almeida⁴**

Resumo

A adaptação ao ensino superior tem sido amplamente estudada, dadas as dificuldades vivenciadas por uma percentagem significativa de estudantes, e que resultam em insucesso escolar e abandono. O objetivo do presente trabalho é analisar em que medida a personalidade, o suporte social e a inteligência emocional se relacionam com a adaptação pessoal e emocional dos estudantes ao contexto universitário. Participaram neste estudo 217 estudantes do primeiro ano da Universidade de Coimbra. Os resultados mostram que existem diferenças significativas entre sexos no que respeita aos fatores de personalidade – amabilidade e neuroticismo –, bem como na dimensão atenção às emoções da variável inteligência emocional. As análises preditivas permitem concluir que a personalidade e o suporte social exercem poder preditivo sobre a adaptação pessoal e emocional dos estudantes à universidade.

Palavras-chave: adaptação pessoal e emocional; ensino superior; personalidade; suporte social; inteligência emocional

1 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: tomas.ritam@gmail.com

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: jferreira@fpce.uc.pt

3 Instituto de Educação da Universidade do Minho. A autora foi apoiada através da atribuição de uma bolsa de investigação de pós-doutoramento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/85856/2012). Email: alexandra.araujom@gmail.com

4 Instituto de Educação da Universidade do Minho. Email: leandro@ie.uminho.pt

Personal and Emotional Adaptation in University's Environment: Contribution of Personality, Social Support and Emotional Intelligence

Abstract

Adaptation to college has been widely studied, due to the level of problems experienced by many students, which translate into academic failure and attrition. This study analyses the impact of personality, social support and emotional intelligence on personal and emotional adjustment in higher education. Participants were 217 first year students from the University of Coimbra. The results show that there are differences between men and women regarding personality factors – agreeableness and neuroticism –, as well as concerning attention to emotions measured as an aspect of emotional intelligence measure. Personality and social support are the variables that predict students' personal and emotional adjustment.

Keywords: personal and emotional adjustment; higher education; personality; social support; emotional intelligence

Ajuste Personal y Emocional en el Contexto de la Universidad: La Contribución de la Personalidad, el Apoyo Social y la Inteligencia Emocional

Resumen

La adaptación a la educación superior ha sido ampliamente estudiada, dadas las dificultades experimentadas por una proporción significativa de los estudiantes, y que se traducen en el fracaso escolar y la deserción escolar. El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida la personalidad, el apoyo social y la inteligencia emocional están relacionados con el ajuste personal y emocional de los estudiantes al contexto universitario. Participaron del estudio 217 estudiantes de primer año de la Universidad de Coimbra. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación con los factores de la personalidad – la bondad y neuroticismo –, así como en relación con la atención a las emociones, entendida como una dimensión de la inteligencia emocional. El análisis predictivo nos permite concluir que la personalidad y el apoyo social tienen poder predictivo sobre la adaptación personal y emocional de los estudiantes a la universidad.

Palabras-clave: ajuste personal y emocional; educación superior; personalidad; apoyo social; inteligencia emocional

Introdução

A transição do ensino secundário para o ensino superior representa para o jovem um conjunto de mudanças que resultam no seu crescimento não só intelectual, mas também pessoal e psicossocial. A investigação tem procurado descrever esta transição e os desafios que a mesma implica para o jovem adulto, apontando evidências de que a qualidade da adaptação e sucesso académico decorrem da interação de um conjunto alargado de fatores, onde se incluem o desempenho cognitivo, as competências de autonomia e autorregulação, o estatuto de identidade vocacional atingido, o envolvimento académico, a participação em atividades extracurriculares, a qualidade da vinculação familiar e o estabelecimento de relações positivas com os pares e professores (Almeida & Ferreira, 1999; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Araújo et al., 2014; Ferreira & Ferreira, 2001; Mattanah, Hancock, & Brand, 2004; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005; Pires, Almeida, & Ferreira, 2000; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2003; Wintre & Yaffe, 2000).

A adaptação à universidade tem sido encarada como um processo que implica o sucesso em múltiplas dimensões, como a adaptação académica, social, pessoal-emocional, a vinculação à instituição e a implementação de escolhas vocacionais (Almeida et al., 2002; Araújo et al., 2004; Baker & Siryk, 1984). Dada a sua complexidade, o processo de adaptação ao ensino superior deve ser encarado numa perspetiva desenvolvimentista, particularmente para o caso dos estudantes tradicionais, uma vez que estes jovens se encontram numa fase de transição entre a adolescência e a idade adulta. O processo de adaptação ao ensino superior requer a ativação de competências adaptativas a um novo contexto, a mobilização de recursos pessoais e contextuais para o enfrentamento dos desafios emocionais, académicos, sociais e institucionais, assim como o desenvolvimento de novas estruturas de funcionamento pessoal e interpessoal (Chickering & Reisser, 1993; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007; Margolis, 1981; Mattanah et al., 2004; Monteiro, 2008; Pinheiro, 2003; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005; Soares et al., 2001; Tinto, 1993; Vieira & Grantham, 2011). A este respeito, Chickering e Reisser (1993) propõem uma teoria baseada numa perspetiva desenvolvimentista e psicossocial segundo a qual o jovem adulto estudante do ensino superior deve desenvolver-se a partir de uma estrutura de sete vetores: desenvolver um sentido de competência intelectual, física e manual, e interpessoal; desenvolver e integrar as emoções, ou seja, aprender a controlar, reconhecer e canalizar as emoções de forma equilibrada; desenvolver autonomia em direção à independência emocional, instrumental e interdependência; desenvolver relações interpessoais saudáveis, respeitando as diferenças individuais; desenvolver a identidade, estando confortável com a aparência, sexo e orientação sexual; desen-

volver um sentido de vida, descobrindo os interesses que o mobilizam; e, por último, desenvolver a integridade, optando por valores que resultam de escolhas pessoais.

Apesar de ser encarada normalmente com elevada expectativa (Araújo, Costa et al., 2014; Almeida et al., 2012), a transição para a universidade acarreta *stress*, depressão, solidão e saudades de casa (Matthews-Ewald & Zullig, 2013; Monteiro, 2008; Monteiro et al., 2007; Pinheiro, 2003; Sandhu & Asrabadi, 1994; Zhou, Frey, & Bang, 2011). Zea, Jarama e Bianchi (1995) referem que tanto um estilo de *coping* ativo como a perceção de suporte social são preditores significativos da adaptação à universidade. Uma adaptação bem-sucedida à universidade implica, quer a adaptação e o envolvimento em tarefas académicas e extracurriculares, quer o compromisso com a persistência (Graham & Gisi, 2000; Upcraft, Gardner, & Barefoot, 2005), sendo que este nível de persistência é influenciado pela qualidade das redes formadas em contexto universitário (Pinheiro, 2003). Quando a entrada do jovem no ensino universitário implica o afastamento da família e do grupo de amigos de sempre, esta mudança pode introduzir níveis mais elevados de *stress*, dada a necessidade de lidar com as questões do dia-a-dia de forma mais autónoma e de estabelecer novas redes de relacionamento interpessoal (Ferreira & Castro, 1994; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2005; Soares, Ferreira, & Almeida, 2002)).

A literatura tem apontado para a influência das características pessoais e de ajustamento prévio na adaptação ao ensino superior. Tinto (1993) considera que os estudantes entram na universidade com determinadas características e aptidões que têm influência na forma como se comprometem com os seus objetivos e a sua instituição, influência esta que pode aumentar ou diminuir de acordo com a qualidade e quantidade de experiências académicas e sociais.

O sexo tem sido descrito como uma das variáveis pessoais que marcam diferenças no acesso e adaptação ao ensino superior (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Saavedra et al., 2011), notando-se desde logo essa diferença nas taxas de ocupação dos cursos superiores (cerca de 60% de mulheres) e nas escolhas dos cursos, sendo que os cursos de tecnologias continuam a ser frequentados sobretudo por homens e os cursos de ciências sociais e humanas por mulheres. As mulheres parecem mostrar competências de maior eficácia na gestão do estudo e compromisso, resultando em níveis mais elevados de sucesso e permanência no ensino superior (Buchmann & Diprete, 2006; Cecero, Beitel, & Prout, 2008; Germeijs & Vershueren, 2007). Almeida et al. (2006) concluíram que existem diferenças consideráveis, considerando o sexo, o background familiar e o percurso escolar prévio, na escolha do tipo de cursos a frequentar, na nota de candidatura e nas classificações escolares obtidas no final do primeiro ano do ensino superior. De acordo com estes autores, estas variáveis influenciam o tipo

e o número de dificuldades antecipadas e vivenciadas pelos estudantes na transição do ensino secundário para o ensino superior, sendo que as mulheres pontuam mais alto na adaptação ao estudo e à gestão de tempo, enquanto os homens mostram ter uma melhor adaptação pessoal e institucional.

Entre os vários fatores pessoais, a personalidade tem sido apontada como determinante na adaptação ao ensino superior, nomeadamente no envolvimento no estudo (Diseth, 2003), na gestão do stress (Jacobs & Dodd, 2003) e na qualidade do compromisso com a escolha vocacional em contexto universitário (Wang, 2006). Ferraz e Pereira (2002) realizaram um estudo onde relacionaram a personalidade com as saudades de casa em estudantes do ensino superior e concluíram que os estudantes que pontuam mais alto no fator extroversão envolvem-se mais facilmente em relacionamentos interpessoais, criando uma rede de apoio que os ajuda a não sentir tantas saudades de casa e levando a um melhor ajustamento ao ensino superior. No seu estudo, Datu (2012) concluiu que a extroversão, a conscienciosidade e o neuroticismo são importantes na adaptação dos estudantes às mudanças exigidas pelo ambiente académico universitário, sendo que a extroversão e a conscienciosidade são positivos, enquanto o neuroticismo tem um efeito negativo no ajustamento ao ensino superior. Finalmente, Credé e Niehorster (2012) analisaram as conclusões de investigações realizadas por vários autores e sugerem que níveis elevados de extroversão, concordância, abertura à experiência e estabilidade emocional facilitam o ajustamento. Tais características permitem aos estudantes um desenvolvimento mais rápido de novas relações e uma exploração mais cuidada do seu novo ambiente, ao mesmo tempo que altos níveis de planeamento e organização associados a níveis mais elevados de conscienciosidade são benéficos para o ajustamento académico.

No que respeita aos cinco grandes fatores de personalidade, a investigação mostra que existem, geralmente, pequenas diferenças na distribuição dos traços em homens e mulheres, mas não existe um acordo no que respeita ao sentido de tais diferenças. Rahmani e Lavasani (2012) estudaram as diferenças entre os sexos no modelo dos cinco fatores e na procura de sensações em estudantes universitários, concluindo que as mulheres têm pontuações mais elevadas na abertura à experiência e na amabilidade quando comparadas com os homens. Costa, Terracciano e McCrae (2001) concluíram que, no que respeita especificamente à abertura à experiência, as mulheres pontuam mais em experiências estéticas, enquanto os homens se mostram mais abertos a ideias. Goodwin e Gotlieb (2004) estudaram o papel dos cinco fatores de personalidade nas diferenças entre sexos na depressão e concluíram que as mulheres têm pontuações mais elevadas nos fatores neuroticismo, amabilidade, extroversão e conscienciosidade, o que significa que os homens apenas mostram pontuações mais elevadas na abertura à experiência. Lehmann, Denissen, Allemand e

Penke (2013) concluíram que as mulheres pontuam mais no neuroticismo, extroversão e amabilidade, enquanto Schmitt, Realo, Voracek e Allik (2008) verificaram que as mulheres pontuam mais que os homens no neuroticismo, extroversão e amabilidade.

Outro fator que contribui para uma transição bem-sucedida ao ensino universitário é o suporte social, tanto experimentado como percebido. Assim, os indivíduos que mantêm relacionamentos sociais de apoio estão mais protegidos de problemas de saúde mental (Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000; Pinheiro, 2003). Brissette, Scheier e Carver (2002) concluíram no seu estudo acerca do otimismo, suporte social e ajustamento, que o suporte social representa a forma como o otimismo se liga a um melhor ajustamento a eventos de vida stressantes, como é a transição do ensino secundário para o ensino superior. Pinheiro e Ferreira (2005), num estudo com estudantes da Universidade de Coimbra, concluíram que o suporte social percebido exerce poder preditivo sobre a adaptação académica, nomeadamente no que diz respeito ao ajustamento pessoal e relacional.

Finalmente, a inteligência emocional tem sido igualmente reportada como uma variável relevante na predição do sucesso, bem-estar e satisfação em contexto universitário (Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012). Vários têm sido os autores a estudar a inteligência emocional e daí resultaram vários modelos de estudo (e.g., Bar-On, 2000; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Uma assunção comum às várias teorias é que a inteligência emocional traduz a capacidade do sujeito gerir as suas próprias emoções, bem como as dos outros. A investigação mostra que elevados níveis de inteligência emocional contribuem para uma adaptação positiva dos sujeitos a diferentes contextos da vida, e particularmente ao ensino universitário. Palomera, Salguero e Ruiz-Aranda (2012) concluíram que a habilidade para perceber as emoções é um preditor estável de um menor desajuste clínico e emocional, assim como de um maior ajuste pessoal. Além disso, os autores também encontraram diferenças entre os sexos e de idade na relação entre perceção emocional e ajuste psicossocial. Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero e Ardilla-Herrero (2012) examinaram o impacto da resiliência sobre a regulação emocional e os níveis de satisfação com a vida numa amostra de estudantes universitários e concluíram que a resiliência explica e se associa a níveis mais altos de regulação emocional e de satisfação com a vida. Ahammed, Abdullah e Hassane (2011) realizaram um estudo com o objetivo de perceber se existem diferenças significativas entre os sexos no que respeita aos níveis de inteligência emocional, concluindo que as mulheres têm pontuações mais elevadas na inteligência emocional comparativamente com os homens. O estudo de Nasir e Masrur (2010) confirma a importância da inteligência emocional no

sucesso académico dos estudantes, mostrando uma associação positiva com o comportamento adequado na sala de aula que, por sua vez, favorece a aprendizagem.

Dada a relevância das características pessoais para a adaptação ao ensino superior, particularmente em alunos do primeiro ano, este estudo procura analisar o efeito de variáveis demográficas e de funcionamento psicossocial na qualidade da adaptação. Mais concretamente, avalia-se o impacto do sexo, idade, personalidade, suporte social percebido e inteligência emocional na adaptação pessoal-emocional, aqui considerada como dimensão particular da adaptação enquanto conceito mais amplo.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 217 estudantes do primeiro ano da Universidade de Coimbra, dos quais 74 (34%) são do sexo masculino e 143 (66%) são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e 30 anos ($M = 20.63$, $DP = 4.29$). Relativamente à profissão, 211 (97.2%) são estudantes a tempo inteiro e 6 (2.8%) são trabalhadores-estudantes. Em relação ao estado civil, 215 (99.1%) dos sujeitos são solteiros e 2 (.9%) vivem em união de facto.

No que respeita à residência atual, 176 (81.1%) estudantes referem que a entrada no ensino superior implicou a saída de casa e 41 (18.9%) referem que permanecem na sua residência habitual. Dos 176 estudantes que saíram de casa para frequentar o ensino superior, 126 (71.6%) partilham um apartamento com outros estudantes, 40 (22.7%) vivem numa residência universitária, 7 (4%) estão a residir com familiares e 3 (1.7%) vivem sozinhos num apartamento.

Quando questionados acerca das motivações para a frequência do ensino superior (sendo permitido selecionar uma ou mais opções), 82.5% dos estudantes assinalam que frequentam um curso no ensino superior para conseguir ter mais oportunidades no futuro, 21.2% referem que “a minha família considera fundamental/muito importante”, 1.8% selecionam a opção “os meus amigos também se encontram no ensino superior”, 57.1% consideram que é importante “estar pronto/a para exercer uma profissão” e 34.1% assinalam a opção “ser mais culto/a”. Finalmente, importa referir que a maioria dos estudantes (79.3%) entrou na Universidade de Coimbra como primeira opção de candidatura e que 77% dos estudantes ingressaram na sua primeira opção de curso, havendo estudantes de 27 cursos de graduação ou

mestrado integrado e registando-se um número superior a 10 alunos nos seguintes cursos: Ciências da Educação, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Mecânica, Direito, Psicologia, Relações Internacionais e Serviço Social.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Foi administrado um questionário sociodemográfico para a recolha de informações relativas ao sexo, idade, estado civil e condições e justificações de acesso ao ensino superior.

Social Support Questionnaire (SSQ6)

O SSQ6 foi desenvolvido por Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987) para a avaliação de dois elementos básicos da perceção do suporte social: o número e a satisfação. Cada item é constituído por duas partes, que originam dois resultados parciais. A primeira parte do item solicita ao sujeito que enumere as pessoas (máximo de 9 pessoas) que considera estarem disponíveis para o/a ajudar na área referida pelo item. Na segunda parte, é pedido ao sujeito que indique o grau que traduz a sua satisfação com o apoio recebido, numa escala de 1 (“Muito insatisfeito”) a 6 (“Muito satisfeito”). A versão portuguesa do SSQ6 (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002) revelou índices de consistência interna bastante satisfatórios ($\alpha = .90$), quer para a dimensão número (SSQ6N), quer para a dimensão satisfação (SSQ6S).

Big Five Inventory (BFI)

A versão do questionário de personalidade utilizada neste estudo é a versão de John, Donahue e Kentle (1991). Constituído por 44 itens, o BFI avalia cinco fatores de personalidade – neuroticismo, extroversão, conscienciosidade, amabilidade e abertura à experiência (John et al., 1991; John, Naumann, & Soto, 2008) através da forma como os sujeitos se caracterizam. O instrumento revelou índices de consistência interna entre .70 e .80. As respostas são fornecidas numa escala de 1 a 5, no qual 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 5 corresponde a “Concordo totalmente”. No presente estudo os coeficientes de consistência interna foram de .81 para a escala de neuroticismo, .76 para a escala de extroversão, .76 para a conscienciosidade, .67 para a amabilidade, e .87 para a abertura à experiência.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior é um questionário de autorresposta construído e validado por Araújo et al. (2014), que avalia seis dimensões: adaptação interpessoal, adaptação à instituição, adaptação acadêmica, compromisso com o curso, adaptação pessoal-emocional e desenvolvimento de carreira, através da resposta a 68 itens. O estudo de validação mostra bons indicadores psicométricos, nomeadamente os coeficientes de consistência interna que variam entre .72 (adaptação à instituição) e .92 (compromisso com o curso e adaptação interpessoal). Para esta investigação é apenas considerada a dimensão adaptação pessoal-emocional, que inclui 11 itens (no estudo original de validação foi obtido um coeficiente de consistência interna para esta dimensão de .91). Os estudantes fornecem a sua resposta aos itens recorrendo a uma escala de resposta *likert*, que varia entre 1 (“discordo totalmente”) e 5 (“concordo totalmente”). No presente estudo esta escala revelou um valor de consistência interna de .91.

Trait-Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Esta é uma medida de inteligência emocional percebida, de autorrelato, desenvolvida por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai, em 1995. A versão original conta com 48 itens, distribuídos por três fatores: atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional. Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral e Queirós (2005) traduziram a escala original e desenvolveram uma versão reduzida, com oito itens para cada um dos três fatores referidos, ou seja, vinte e quatro itens no total. Os resultados da análise da consistência interna, para a amostra de estudantes universitários, revelaram valores bastante satisfatórios, designadamente de .80, .79 e .85, respetivamente para as dimensões de atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional. Na presente investigação os valores de consistência interna para o total dos 24 itens da TMMS-24 foi de .86, tendo os fatores de atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional revelado indicadores de .92, .86 e .88, respetivamente.

Procedimento

Os estudantes que participaram neste estudo responderam à bateria de questionários em papel, de forma presencial, em contexto de sala de aula, nas diferentes Faculdades da Universidade. Os objetivos do estudo foram explicados, bem como a natureza voluntária da participação dos estudantes, tendo-se garantido o anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados. O tempo aproximado de resposta

aos questionários (cerca de 30 minutos) foi também referido nas instruções iniciais. Os dados foram recolhidos entre Janeiro e Maio de 2014, e o seu tratamento estatístico foi efetuado através do programa IBM SPSS (versão 22.0). As análises, versando diferenças de médias, correlações e regressão, respeitaram a natureza métrica das variáveis e a distribuição gaussiana dos resultados.

Resultados

A tabela 1 apresenta os resultados na dimensão de adaptação pessoal e emocional (QAES), suporte social (SSQ-6), inteligência emocional (TMMS-24) e cinco fatores de personalidade (BFI) avaliados, considerando o sexo dos estudantes. Para verificar se existem diferenças nas médias segundo o sexo, utilizou-se o teste *t* de *Student* para grupos independentes. De referir que nenhum valor de assimetria e de curtose da distribuição das variáveis em presença, e para os dois sexos, atingiu ou superou a unidade, sugerindo uma distribuição gaussiana dos resultados. Por outro lado, testada a igualdade de variância dos resultados entre os dois sexos (*F* de Levene), em nenhum caso o coeficiente se apresentou estatisticamente significativo. As comparações entre mulheres e homens foram efetuadas após a aplicação da correção de Bonferroni para comparações múltiplas, tendo-se estabelecido o nível de significância $p < .01$ para a avaliação de diferenças nas variáveis de personalidade e de $p < .017$ no caso das variáveis de inteligência emocional. Observando os valores contantes da tabela 1, e atendendo à correção de Bonferroni para comparações múltiplas, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos fatores de amabilidade e neuroticismo (personalidade), e na atenção às emoções que integra a avaliação da inteligência emocional. Em todas as dimensões referidas, os resultados das mulheres são mais elevados.

Tabela 1

Níveis de Adaptação Académica, Suporte Social, Inteligência Emocional e Personalidade, em Função do Sexo

Dimensões	Homens		Mulheres		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Adaptação pessoal-emocional	28.39	9.77	30.82	9.00	-1.84	.07
Suporte social_N	22.39	10.73	25.16	10.62	-1.82	.07
Suporte social_S	30.59	5.06	31.55	5.06	-1.23	.22
Extroversão	27.18	4.34	26.31	4.41	-1.41	.16
Amabilidade	31.82	4.63	33.71	4.30	-3.02	.00
Conscienciosidade	27.79	5.36	29.36	4.86	-2.20	.03
Neuroticismo	22.28	5.55	26.44	4.93	-5.13	.00

Abertura à experiência	37.28	5.66	35.94	4.81	1.83	.07
Atenção às emoções	27.12	6.65	30.58	5.50	-4.12	.00
Clareza de sentimentos	28.21	5.15	28.88	4.87	-0.94	.36
Reparação emocional	29.61	5.59	30.16	4.86	-0.76	.45

Nota: Suporte social_N = número de figuras de suporte social percebido; Suporte social_S = satisfação com o suporte social percebido

Previamente à análise do valor preditivo das variáveis de suporte social e inteligência emocional na adaptação ao ensino superior, começamos por calcular as correlações entre estas variáveis. A tabela 2 apresenta a matriz de correlações (correlações produto x momento de Pearson) para as referidas variáveis. Os resultados obtidos permitem concluir que a grande maioria das variáveis não se encontram correlacionadas entre si. Mesmo assim, e centrando-nos no objetivo deste artigo, podemos verificar correlações positivas e negativas das variáveis em presença quando cruzadas com a medida da adaptação pessoal e emocional. Mais concretamente, e sinalizando os coeficientes de correlação mais elevados, observa-se uma correlação positiva entre a adaptação pessoal e emocional com a reparação do estado emocional ($r = .37, p < .01$), uma correlação positiva com a satisfação com o suporte social ($r = .29, p < .01$) e uma correlação negativa com o neuroticismo ($r = -.42, p < .01$).

Tabela 2
Matriz de Correlações dos Resultados nas Variáveis em Estudo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Adaptação pessoal-emocional	-										
2 Atenção às emoções	-.17*	-									
3 Clareza de sentimentos	.17*	.20**	-								
4 Reparação emocional	.37**	.05	.17*	-							
5 Suporte social_N	.28**	.06	.17*	.24**	-						
6 Suporte social_S	.29**	.06	.07	.11	.18*	-					
7 Extroversão	.22**	.08	.12	.26**	.24**	-.03	-				
8 Amabilidade	.23**	.12	.03	.36**	.14*	.14	.02	-			
9 Conscienciosidade	.22**	.05	.21**	.14*	.00	.13	.06	.22**	-		
10 Neuroticismo	-.42**	.36**	-.15*	-.45**	-.09	-.04	-.26**	.10	-.00	-	
11 Abertura à experiência	.12	.06	.17*	.24**	.07	-.03	.29**	.18**	.16*	-.06	-

* $p < .05$;

** $p < .01$

Para estimar o valor preditivo das variáveis sociodemográficas, da inteligência emocional, da percepção de suporte social e dos fatores de personalidade relativamente à adaptação pessoal e emocional dos estudantes recorremos à análise de regressão múltipla hierárquica, agrupando as variáveis predictoras em quatro blocos: sexo e idade; fatores de personalidade; suporte social; e inteligência emocional. Na tabela 3 estão indicados os principais coeficientes obtidos, sendo que o número de variáveis incluídas em cada um dos modelos foi sendo progressivamente ampliado. Assim, no Modelo 1 considerou-se a idade e o sexo, no Modelo 2 acrescentou-se a extroversão, amabilidade, abertura à experiência, conscienciosidade e neuroticismo; no Modelo 3 acrescentou-se o suporte social_número e suporte social_satisfação às variáveis do Modelo 2; e no Modelo 4 incluíram-se a atenção, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional a todas as variáveis anteriores. Os testes de diagnóstico para os níveis de tolerância relativamente às variáveis predictoras resultaram em elevados índices de tolerância, que variaram entre .618 e .991, sugerindo a ausência de multicolinearidade.

Tabela 3
Sumário da Regressão para a Adaptação Pessoal e Emocional

Modelos	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² Ajustado	Mudança <i>R</i> ²	<i>F</i> Mudança	<i>gl</i> 1	<i>gl</i> 2	Sig. Mudança <i>F</i>
Modelo 1	.15	.02	.01	.02	1.88	2	175	.156
Modelo 2	.47	.22	.19	.20	8.90	5	170	.000
Modelo 3	.56	.32	.28	.09	11.38	2	168	.000
Modelo 4	.58	.34	.29	.02	1.79	3	165	.151

Os índices constantes na tabela 3 permitem concluir que o primeiro bloco (sexo e idade) explica apenas 2.1% dos resultados na adaptação pessoal e emocional, não sendo este valor estatisticamente significativo. No bloco 2, quando inseridos os fatores de personalidade, a variância explicada aumenta para 22.4%, sendo este incremento estatisticamente significativo. Com a inclusão das variáveis de suporte social, no terceiro bloco, a variância explicada passa a ser de 31.7%, e de novo este incremento mostra-se estatisticamente significativo (aumento de 9.3% na variância explicada). No quarto bloco, com a inserção das variáveis emocionais, a variância explicada aumenta para 33.8%, situando-se em apenas 2.1% o incremento conseguido, não se apresentando estatisticamente significativo. Para determinar o valor preditivo de cada uma das variáveis consideradas neste estudo, na tabela 4 apresentam-se os coeficientes de regressão estandardizados (β), reportando-nos ao Modelo 4 pois que explicita os índices para todas as variáveis predictoras em presença.

Tabela 4

Coeficientes de Regressão para a Adaptação Pessoal e Emocional

Modelo	B	Beta	t	p
Modelo 4	52.02		5.56	.000
Sexo	-2.89	-.15	-1.95	.053
Idade	.05	.02	.26	.794
Extroversão	.15	.07	.97	.334
Amabilidade	.22	.11	1.52	.130
Conscienciosidade	.26	.15	2.11	.036
Neuroticismo	-.37	-.21	-2.41	.017
Abertura à experiência	-.21	-.12	-1.68	.096
Suporte social N	.17	.18	2.63	.009
Suporte social S	.34	.20	2.99	.003
Atenção às emoções	-.15	-.10	-1.25	.213
Clareza de sentimentos	.20	.11	1.56	.122
Reparação emocional	.25	.14	1.70	.091

Olhando aos coeficientes obtidos, verifica-se que a conscienciosidade exerce um poder preditivo sobre a adaptação pessoal e emocional ($\beta = .15, p < .05$), tal como o neuroticismo ($\beta = -.21, p < .05$), assim como as variáveis de suporte social, seja considerando o número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte ($\beta = .18, p < .05$), seja tomando a satisfação do sujeito com o suporte social que recebe ($\beta = .20, p < .05$). Neste sentido, níveis superiores de adaptação pessoal e emocional dos estudantes são expectáveis quando apresentam maior conscienciosidade e suporte social percebido (número de membros e satisfação), sendo inversa a relação relativamente ao neuroticismo (níveis superiores de adaptação junto dos alunos com níveis mais baixos de neuroticismo, como seria esperado).

Discussão

Os resultados obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas segundo o sexo dos estudantes nas dimensões amabilidade, conscienciosidade e neuroticismo, avaliadas no questionário de personalidade. Em todos estes casos, as alunas apresentam médias mais elevadas, o que também tem sido encontrado noutros estudos (Goodwin & Gotlib, 2004; Schmitt et al., 2008), os quais apontam também uma diferença a favor das mulheres na dimensão extroversão, que não foi encontrada no nosso estudo. Por sua vez, tomando os resultados no questionário de inteligência emocional, as mulheres pontuam mais alto em todas as dimensões avaliadas, mas tais diferenças segundo o sexo apenas são estatisticamente significativas na dimensão atenção às emoções. Este resultado vai ao encontro de estudos prévios neste domínio (Ahammed, Abdullah, & Hassane, 2011).

Tomando um segundo objetivo deste estudo, verificamos que as variáveis psicológicas consideradas, ou seja, o suporte social, a inteligência emocional e a personalidade, apresentam-se como melhores preditores da adaptação pessoal e emocional dos estudantes no ensino superior por comparação com as variáveis sociodemográficas aqui consideradas (sexo e idade). Neste estudo, o sexo e a idade dos estudantes não assumem poder preditivo estatisticamente significativo na explicação dos níveis de adaptação pessoal e emocional dos estudantes.

Os resultados obtidos apontam para uma capacidade preditiva significativa da conscienciosidade, neuroticismo, número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte e a satisfação do sujeito com o suporte social que recebe. Focando as dimensões da personalidade, a investigação sugere a sua relevância na adaptação e sucesso académico dos estudantes no ensino superior (Burger, 2008; Carducci, 2009; Diseth, 2003; Jacobs & Dodd, 2003; Wang, 2006). Mais concretamente, a investigação mostra que a conscienciosidade tem um efeito importante no ajustamento pessoal e emocional dos estudantes universitários, tal como mostra a meta-análise conduzida por Credé e Niehorster (2012). Esta relação tem também sido apontada para a adaptação académica em contexto universitário, sendo que indivíduos menos procrastinadores, que cumprem atempada e adequadamente com as suas responsabilidades (por definição, conscienciosos) e mais autorregulados obtêm mais sucesso (Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012). Ao entrar no ES o estudante passa a ter menos contactos e menos *feedback* dos professores em relação às suas atividades de estudo e aos ritmos de aprendizagem, sendo essencial que desenvolva competências de conscienciosidade, decisão e autonomia na gestão das suas responsabilidades académicas. Assim, e nesta linha, Datu (2012) conclui que a extroversão, a conscienciosidade e o neuroticismo são importantes preditores da adaptação dos estudantes às mudanças exigidas pelo ambiente académico universitário, sendo que neste estudo se confirma a importância da conscienciosidade e do neuroticismo, este último em sentido negativo, uma vez que está mais associado à ansiedade e instabilidade emocional.

A perceção do suporte social também é referida na literatura como uma variável importante no ajustamento dos estudantes ao ES e este estudo corrobora essa constatação, podendo a sua relevância neste estudo em concreto estar associada ao facto de 81% dos estudantes deixarem de residir com os pais para frequentarem o ES e, destes, 94% passaram a residir com colegas em residências e apartamentos. Brissette et al. (2002) concluíram que o suporte social facilita o ajustamento a eventos de vida stressantes, como ocorre na transição do ensino secundário para o ES. Desta forma, e como esperado, o suporte social mostra ser neste estudo um preditor importante para a adaptação pessoal e emocional dos estudantes, na linha

de outros estudos. Por exemplo, Pinheiro e Ferreira (2005) concluíram que o suporte social percebido exerce poder preditivo sobre a adaptação acadêmica, nomeadamente no que diz respeito ao ajustamento pessoal e relacional. Por outro lado, os níveis de bem-estar ou de stress estão associados à qualidade de vinculação com os pais, sugerindo que os pais permanecem como figuras de vinculação importantes junto dos jovens-adultos universitários (Mattanah et al., 2004; Monteiro, 2008; Pinheiro, 2003; Wintre & Yaffe, 2000).

Finalmente, a investigação mostra também que a inteligência emocional tem um papel relevante na adaptação dos estudantes ao ensino superior, apresentando os estudantes com melhor inteligência emocional desempenhos académicos superiores (Limonero et al., 2012; Low & Nelson, 2004; Nasir & Masrur, 2010; Parker et al., 2003). Contudo, e ao contrário das investigações referidas, as dimensões da inteligência emocional consideradas neste nosso estudo não predizem de forma estatisticamente significativa os índices de adaptação pessoal e emocional avaliados no nosso estudo. Este resultado poderá estar relacionado com um efeito relatado pela literatura de sobreposição da personalidade e inteligência emocional (Gannon & Ranzijn, 2005), argumentando-se que muitas escalas de inteligência emocional avaliam traços de personalidade (McCrae, 2000; Petrides & Furnham, 2000). No caso do presente estudo, tendo a personalidade sido introduzida previamente à inteligência emocional na análise de regressão para a predição da adaptação pessoal e emocional, a variância da adaptação explicada pela inteligência emocional foi já captada pelas dimensões da personalidade.

Em síntese, e de acordo com a investigação, os nossos dados destacam a relevância de fatores de personalidade e de suporte social na adaptação pessoal e emocional dos estudantes no ensino superior.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo estudar a relação existente entre o suporte social, a inteligência emocional e a personalidade e os índices de adaptação pessoal e emocional dos estudantes no ensino superior. É de salientar que a adaptação ao ensino superior tem sido tema de investigação recente, inclusive em Portugal, aprofundando o impacto de variáveis socioculturais e psicológicas dos estudantes na qualidade desta adaptação. Os resultados deste estudo sugerem que, mais que algumas variáveis sociodemográficas (sexo e idade), algumas variáveis psicológicas (personalidade e suporte social) explicam os níveis de adaptação pessoal e emocional dos estudantes. Em termos de dimensões da personalidade, destaca-se o impacto

positivo da conscienciosidade e o impacto negativo do neuroticismo na adaptação dos estudantes. Por outro lado, também o número de elementos que formam a rede de suporte social dos estudantes, assim como a satisfação sentida com esse mesmo apoio, mostram-se relevantes na explicação dos níveis de adaptação pessoal e emocional dos estudantes. Essa relação significativa ou influência não se encontrou relativamente às dimensões da inteligência emocional, mesmo perante a observação de que, tomada isoladamente, a dimensão reparação emocional apresenta-se moderadamente correlacionada com os níveis de adaptação pessoal e emocional.

Estes resultados alertam as instituições de ES para a necessidade de uma maior atenção aos níveis de desenvolvimento psicossocial que os seus estudantes apresentam no momento do ingresso no ES. As exigências colocadas nesta transição e os desafios inerentes à adaptação académica requerem níveis de autonomia e maturidade nem sempre possuídos pelos estudantes criando dificuldades em tais processos. Nesta altura, a insatisfação dos estudantes e o seu desajustamento podem estar na origem do insucesso escolar e do risco de abandono experienciados por alguns estudantes, sobretudo no decurso do seu primeiro ano no ensino superior.

A terminar, este estudo apresenta algumas limitações que importa não descurar. Em primeiro lugar, os resultados foram recolhidos através de questionários de autorrelato, sendo possível antecipar alguns enviesamentos na informação recolhida por influência de alguns erros frequentes no seu preenchimento, por exemplo o erro de “tendência central” e de “desejabilidade social”. Em segundo lugar, importará em futuros estudos alargar o número e representatividade dos alunos, tomando a diversidade de cursos frequentados. Relativamente à amostra, importa então considerar a possibilidade dos estudantes virem a preencher os questionários em outros contextos que não apenas a sala de aula. Por vezes, existe a perceção de que maiores dificuldades na adaptação académica são experienciadas por alunos menos assíduos às atividades de ensino e aprendizagem. Por último, em investigações futuras importa analisar o efeito preditor das variáveis consideradas neste estudo na retenção e na qualidade de vivências académicas dos estudantes ao longo da sua frequência ensino superior.

Referências bibliográficas

- Ahammed, S., Abdullah, S. A., & Hassane, S. H. (2011). The role of emotional intelligence in the academic success of United Arab Emirates University students. *International Education*, 41, 7-25.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI (1), 70-85.

- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 157-170.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas - Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178.
- Baker, R. W., & Siryk, K. B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotion Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-11.
- Buchmann, C., & DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71, 515-541.
- Burger, J. M. (2008). *Personality* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: Viewpoints, research, and applications* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cecero, J. J., Beitel, M., & Prout, T. (2008). Exploring the relationships among early maladaptive schemas, psychological mindedness and self-reported college adjustment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 81, 105-118.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-28). New York: Oxford University Press.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165.

- Datu, J. A. (2012). Drawing predictive determinants of college adjustment: Perspectives from two private sectarian collegiate institutions. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2(1), 16-24.
- Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 149-164.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1, 1-10.
- Ferreira, J. A., & Castro, M. P. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV(3), 119-159.
- Freitas, H. C., Raposo, N., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 179-188.
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality?. *Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than the IQ*. London: Bloomsbury.
- Goodwin, R. D., & Gotlieb, I. H. (2004). Gender differences in depression: The role of personality factors. *Psychiatric Research*, 126, 135-142.
- Graham, S. W., & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and students affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 279-291.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory--Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.
- Lehmann, R., Denissen, J. J., Allemand, M., & Penke, L. (2013). Age and gender differences in motivational manifestations of the big five from age 16 to 60. *Developmental Psychology*, 49, 365-383.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional:

Predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.

- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Low, G. R., & Nelson, D. A. (2004). Emotional Intelligence: Effectively bridging the gap between high school and college. *Texas Study Magazine for Secondary Education*, Spring Edition.
- Margolis, M. (1981). Moving away: Perspectives in counseling anxious freshman. *Adolescence*, 16, 633-640.
- Mattanah, J. F., Hancock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 213-225.
- Matthews-Ewald, M. R., & Zullig, K. J. (2013). Evaluating the performance of a short loneliness scale among college students. *Journal of College Student Development*, 54, 105-109.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 263-276). San Francisco: Jossey-Bass.
- Monteiro, S. (2008). *Otimismo e vinculação na transição para o ensino superior. Relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2007). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 83-93.
- Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Educational and Research*, 32, 37-51.
- Palomera, R., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 43-58.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psicologica*, 30, 315-333.

- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. *Atas do Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, H. S., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do questionário de vivências académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 119-127). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Queirós, M. M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M., & Queirós, P. S. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 199-216.
- Rahmani, S., & Lavasani, M. G. (2012). Gender differences in five factor model of personality and sensation seeking. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 2906-2911.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A.M., Faria, L., Silva, A.D., Loureiro, T., & Taveira, M.C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *Ex-aequo*, 23, 163-177.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sampaio, R. K., Polydoro, S. A., & Rosário, P. S. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação académica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação (Pelotas, Rio de Janeiro)*, 42, 119 - 142
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75, 435-448.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Pierce, A. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five Personality Traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 168-182.
- Seco, G. M., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, I., Ferreira, A. G., & Ferreira, J. A. (2003). Os "modelos de impacto" como leitura da influência dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso académico dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 203-223.

- Soares, A. P., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2002). Contributos para a avaliação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa (IDAI) com estudantes universitários portugueses. *Psicologia e Educação*, 1 (1-2), 91-106.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vieira, E. T., & Grantham, S. (2011). University students setting goals in the context of autonomy, self-efficacy and important goal-related task engagement. *Educational Psychology*, 31, 141-156.
- Wang, N. (2006). The role of personality and career decision-making self-efficacy in the career choice commitment of college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 312-332.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Zea, M. C., Jarama, S. L., & Bianchi, F. T. (1995). Social support and psychosocial competence: Explaining the adaptation to College of the ethnically diverse students. *American Journal of Community Psychology*, 23, 509-531.
- Zhou, Y., Frey, C., & Bang, H. (2011). Understanding of international graduate students' academic adaptation to a U.S. Graduate School. *International Education*, 41(1), 76-100.