

Heldemerina Samutelela Pires

**Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes
universitários dos “PALOP”**

Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
apresentada à Universidade de Évora

Orientadores

Orientador: Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira

Co-orientador: Professor Doutor Leandro da Silva Almeida

Esta tese não inclui críticas e sugestões feitas pelo júri.

Universidade de Évora

2001

Heldemerina Samutelela Pires

**Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes
universitários dos “PALOP”**

Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia,
apresentada à Universidade de Évora

Orientadores

Orientador: Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira

Co-orientador: Professor Doutor Leandro da Silva Almeida

Esta tese não inclui críticas e sugestões feitas pelo júri.



132408

159.9

Universidade de Évora

2001

**Ao Feliciano, Leandro
Erwin e Ivan
Ao meu pai
À memória da minha mãe**

Agradecimentos:

A realização e conclusão do trabalho que aqui se apresenta responde a um interesse e aspirações individuais já antigos. Embora assumindo um carácter solitário próprio do trabalho académico e científico, ao longo da sua realização tive o privilégio de me relacionar e receber manifestações de apoio e incentivo indispensáveis à sua concretização. Muitos obstáculos, dificuldades e, talvez, “desafios” foram surgindo no seu percurso, originando por vezes um enorme sentimento de angústia, desânimo, e até de desilusão e impotência.

Dada esta tarefa por terminada, resta-me, por um lado, a satisfação de poder reconhecer que cada um dos obstáculos “desafios” ultrapassados contribuiu para o meu crescimento pessoal nos vários domínios; mas, por outro lado, fica o sentimento de que haverá muito trabalho a realizar a este nível e no contexto da investigação nesta área.

Perante os “desafios” com que me confrontei algumas pessoas foram particularmente importantes pelos níveis de “suporte” prestados.

Gostaria, pois, de começar por deixar aqui expressa uma palavra de apreço e profunda gratidão a todos os que, de algum modo, com o seu saber, a sua disponibilidade inesgotável, o seu apoio e o seu encorajamento contribuíram e participaram na edificação deste trabalho.

Destacarei aqueles que mais directamente intervieram e comigo colaboraram.

Os Professores Doutores Leandro Almeida e Joaquim Armando Ferreira, orientadores desta tese, por todo o interesse manifestado e a ajuda prestada; por todos os seus imprescindíveis esclarecimentos; pela sua disponibilidade e constante incentivo; pela sua prova de amistosa estima e, sobretudo, pela oportunidade que me deram de com eles aprender a sentir o entusiasmo e o gosto pela investigação.

A Coordenadora da área de Psicologia, Professora Doutora Constança Machado e os sucessivos presidentes do Conselho do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Professores Doutores Vitor Manuel Trindade, António Neto e Luís Sebastião, pelas facilidades concedidas para a execução deste trabalho.

Todos os estudantes dos PALOP a frequentarem nas universidades portuguesas que se disponibilizaram para participar neste estudo respondendo aos longos questionários que lhes apresentei.

O Professor Doutor Eduardo Figueira e o Dr. Manuel Borrões pela forma cordial com que me ajudaram em alguns momentos deste trabalho, facilitando assim a transposição de alguns obstáculos com que me deparei.

A Paula Cristina Santos, pela amizade, pela paciência e preciosa ajuda na dactilografia e arranjos gráficos do texto.

O Professor Doutor José Bravo Nico, pelas muitas horas de trabalho, de partilha e sobretudo pelo incentivo constante e prova de grande amizade.

A Professora Maria Madalena Melo e a Dr.^a Isabel Mira pela leitura atenta, pelos conselhos e observações que me foram transmitindo.

Os meus colegas Professores Doutores Nuno Santos, Vitor Franco, Olga Magalhães, Casimiro Amado e Margarida Amoedo pela sua atenção e apoio.

Os colegas Dr.^a Luísa Grácio, Dr.^a Elisa Chaleta, Dr.^a Marília Cid, Dr.^a Ângela Balça, Dr.^a Paula Canavarro, Dr.^a Adelaide Claudino e Dr. José Verdasca que, tal como eu, se encontram em processo de doutoramento e com quem partilhei alguns momentos difíceis e de quem recebi apoio de que precisava.

A colega Dr.^a Adelinda Candeias com quem partilhei muitos momentos de preocupação, como também, bons momentos de orientação recebida em conjunto do nosso Orientador Professor Doutor Leandro Almeida a quem, mais uma vez, expressei o meu reconhecimento.

Os amigos Felícia Marta, Viegas Bernardo e Luís Neto pela sua preciosa ajuda no contacto com os estudantes.

O Dr. Paulo Ramos e o Dr. Nuno Teixeira Antunes pelo apoio nos assuntos administrativos e burocráticos.

As minhas irmãs Leonilde, Filipa e Irenée que muitas vezes me “substituíram” no cumprimento do meu dever de mãe e por todo o seu apoio.

Os meus filhos Ivan, Erwin e Leandro que souberam ocupar de forma alegre e criativa o seu tempo nas horas em que prescindiram da minha atenção e disponibilidade.

Ao Feliciano, meu marido, meu melhor amigo, expresso o meu mais profundo reconhecimento pela sua compreensão, dedicação e pelo esforço incansável na superação de todos os contratempos ao longo da elaboração deste trabalho.

A todos os outros colegas, amigos e familiares que não mencionei, mas que deram contributos importantes, o meu profundo agradecimento.

Por fim, graças a Deus que me deu energia para levar a cabo este trabalho.

Palavras-chave

Ensino Superior

Desenvolvimento Cognitivo

Realização Académica

Adaptação à Universidade

Integração Académica

Minorias Étnicas

Estudantes Africanos

Resumo

Neste estudo, em primeiro lugar, procura-se, através da investigação bibliográfica encontrar e analisar algumas teorias relacionadas com a integração e o desenvolvimento do estudante do ensino superior.

Pretende-se, em segundo lugar, evidenciar as áreas de adaptação ao Ensino Superior que se apresentam mais problemáticas para o estudante dos PALOP no Ensino Superior Português, assim como compreender melhor o modo de funcionamento cognitivo do estudante pertencente a este grupo. Para a realização do estudo empírico recorreu-se a dois questionários: o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) e o Questionário de Vivências Académicas (QVA); ambos os instrumentos se encontram estudados e validados junto dos universitários portugueses.

O IDCP é um instrumento de avaliação da evolução do pensamento dos estudantes que frequentam o Ensino Superior. Neste instrumento o desenvolvimento cognitivo dos jovens aparece agrupado em três grandes níveis (dualismo, relativismo e compromisso no relativismo). O nível de pensamento dualista revela uma forma de compreender o mundo de modo dicotómico. No nível seguinte, o sujeito é capaz de reconhecer que o conhecimento é relativo e, no último nível, o estudante compreende que existe um carácter pluralista no mundo e age por comprometimento para estabelecer a sua identidade pessoal. É

suposto que os estudantes com maiores níveis de desenvolvimento cognitivo apresentem maiores pontuações nas subescalas de relativismo e compromisso no relativismo. Quanto ao QVA, um instrumento construído de raiz para a população universitária portuguesa, tem como objectivo despistar áreas problemáticas de adaptação e aproveitamento dos estudantes na entrada para o Ensino Superior. É constituído por 17 subescalas. Após alguns pequenos estudos de apreciação dos dois instrumentos procedeu-se a sua aplicação definitiva a uma amostra de 204 estudantes dos PALOP, de cinco universidades (Coimbra, Évora, Lisboa, Minho e Porto). Para o efeito recorreu-se a diferentes momentos e contextos das suas actividades académicas. Foi feito um contrato prévio com estudantes conhecedores do meio e dos colegas por forma a organizar a aplicação dos questionários. Utilizou-se uma metodologia de análise estatística descritiva e inferencial. Neste último caso, procedeu-se a uma análise conjunta dos resultados nos dois instrumentos, permitindo uma análise da relação entre os dois instrumentos e outras variáveis relevantes, já mais directamente associadas com características de origem e de enquadramento dos estudantes observados.

Tomando os resultados das vivências de acordo com a universidade frequentada e sempre colocando as reservas inerentes ao tamanho e representatividade da amostra, algumas diferenças com significado estatístico foram encontradas nos níveis de adaptação dos estudantes segundo a universidade que frequentam. A variável “curso frequentado”, de acordo com os

resultados, não parece ser factor determinante ou de diferenciação do tipo de vivências associadas à adaptação académica dos estudantes observados. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo os resultados não apontam para a existência de diferenças significativas.

Finalmente, centrando-nos na adaptação à instituição de Ensino Superior e na adaptação ao curso que frequentam, através de uma análise de regressão, observamos que 70% da variância dos resultados na adaptação ao curso se explicam pela confluência das seguintes variáveis: autonomia; desenvolvimento de carreira; bases de conhecimento; bem-estar físico(subescalas do QVA) e carreira relativismo (subescala do IDCP). Relativamente à adaptação à instituição, 41% da sua variância é explicada pelas subescalas relacionamento com os colegas; adaptação ao curso; bem estar físico e relacionamento com a família. Numa lógica de intervenção para apoio aos processos de integração e realização académica destes estudantes, fará sentido uma maior atenção a estas variáveis que emergem como mais decisivas na sua adaptação académica.

Abstract

This study involved initially bibliographical research to search for and examine theories related to the integration and development of higher education students.

The aims of the study were to discover the areas of adaptation to higher education which are most problematical for students from Portuguese-speaking countries attending universities in Portugal and to gain a better understanding of the way in which students from these countries function cognitively. Two questionnaires were used for empirical study purposes: the Parker Cognitive Development Inventory (PCDI) and the Academic Experiences Questionnaire (AEQ), which are recognised and used by Portuguese universities.

The PCDI is used for evaluating higher education students' thought processes. The cognitive development of young students is grouped in three main levels (dualism, relativism and commitment to relativism). The dualist level of thought reveals a dichotomous mode of understanding the world. At the relativist level, the subject is capable of recognising that knowledge is relative. At the third level, the student understands that the world is pluralist in nature and through his or her actions forges a commitment to create his or her personal identity. Students with higher levels of cognitive development are expected to obtain higher scores in the sub-scales of relativism and commitment to relativism. Meanwhile, the AEQ has been specially developed to identify problem areas as regards adaptation and progress made by Portuguese university students embarking on higher education, who are grouped into 17 sub-scales. Following several short tests on these two tools, they were used on a sample group of 204 students from Portuguese-speaking countries attending five Portuguese universities: the Universities of Coimbra, Évora, Lisbon, Minho and Porto, with a range of points in time and contexts being selected as regards to students'

progress on university courses. First, a contact was drawn up with students familiar with the university environment and the subjects' fellow-students, the students familiar with the university environment helped in the filling in of questionnaires under my supervision. The data was then analysed using descriptive and inferential statistics. A joint inferential statistical analysis was carried out with regard to the relationship between the results of the two surveys and other relevant variables which were closely associated with features of the background of the students who took part in the study.

Although there must always be reservations with regard to the size and representative nature of the sample, the results of experiences according to the university attended showed some statistically significant differences to exist as regards to the levels of adaptation of the students. Meanwhile, the 'course attended' variable does not seem to be a determining factor or one which differentiates the type of experiences associated with the academic adaptation of these students. Neither do the results point to the existence of significant differences with regard to cognitive development.

Finally, as for to adaptation to the university and the course followed, regression analysis showed that 70% of the variance of the results with regard to the latter was explained by the confluence of the following variables: autonomy; career development; bases of knowledge; physical well-being; and adaptation to the university. 41% of the variance of the results with regard to adaptation to in university is explained by the following sub-scales: relationship with fellow-students; relationship with the student's family; adaptation to major of study, physical well-being. As far as measures for intervention to promote these students' integration and their academic success are concerned, greater attention should be given to these variables, especially to the students who come from abroad, namely from Portuguese speaking countries in Africa, as they emerge as the most decisive in the process of students' adaptation to the academic world.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
Introdução.....	17
Capítulo 1 – Teorias do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior	
1. Introdução.....	26
2. Teorias cognitivo estruturais.....	32
2.1. O esquema de desenvolvimento intelectual e ético de Perry.....	34
2.2. Modelo do julgamento reflexivo de King e Kitchener.....	49
2.3. Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	68
2.4. Modelo da “voz diferente” de Gilligan.....	80
3. Teorias psicossociais	88
3.1. Teoria de Erickson sobre o desenvolvimento da identidade	91
3.2. Modelo de Marcia sobre os estatutos da identidade.....	95
3.3. Teoria de Chickering.....	99
3.4. Modelo da maturidade psicológica de Heath.....	121
3.5. Modelo de Cross sobre a formação da identidade em pessoas de raça negra.....	127
4. Conclusão.....	132
Capítulo 2 – Adaptação e realização do estudante no Ensino Superior	
1. Introdução.....	136
2. Ajustamento académico.....	143
2.1. Competência intelectual e académica.....	143
2.2. Competência para a comunicação.....	144
2.3. Raciocínio operatório formal.....	150
2.4. Pensamento crítico.....	153
2.5. Raciocínio pós-formal.....	156
2.6. Complexidade conceptual.....	159
2.7. Factores associados a aprendizagem.....	161
3. Ajustamento pessoal e emocional.....	175
3.1. Identidade.....	177
3.2. Decisões sobre carreira.....	191
3.3. Atitudes e valores.....	203
3.4. Manutenção da saúde e do bem-estar.....	208
4. Ajustamento social.....	221
4.1. Estabelecimento e manutenção das relações interpessoais.....	222
4.2. Relacionamento com os professores.....	229
4.3. Relacionamento com a instituição.....	235

5. Variáveis contextuais.....	237
6. Conclusão.....	240
Capítulo 3 – Metodologia do estudo empírico	
1. Introdução.....	242
2. Objectivos e questões.....	244
3. Estudo para a adaptação das escalas.....	245
3.1. Descrição da população PALOP.....	246
3.2. Amostra.....	258
3.3. Instrumentos.....	259
3.3.1. Inventário de desenvolvimento cognitivo de PARKER (I.D.C.P.).....	259
3.3.2. Questionário de vivências académicas (QVA).....	263
3.4. Resultados.....	268
4. Estudo das vivências académicas e desenvolvimento cognitivo.....	282
4.1. Amostra.....	282
4.2. Procedimentos.....	289
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados	
1. Introdução.....	291
2. Vivências académicas segundo variáveis do sujeito.....	293
2.1. Resultados segundo o país de origem.....	293
2.2. Resultados de acordo com a universidade frequentada.....	297
2.3. Resultados em função das áreas e dos cursos.....	302
2.4. Resultados segundo o tipo de financiamento e de alojamento.....	308
3. Desenvolvimento cognitivo segundo variáveis dos sujeitos.....	311
3.1. Resultados segundo o país de origem.....	311
3.2. Resultados de acordo com a universidade frequentada.....	312
3.3. Resultados em função das áreas e dos cursos.....	314
3.4. Resultados segundo o tipo de financiamento e de alojamento.....	316
4. Percepção do rendimento académico segundo variáveis do sujeito.....	318
5. Vivências, desenvolvimento cognitivo e percepção do rendimento.....	321
Conclusões.....	330
Referências Bibliográficas.....	351
ANEXOS.....	384

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 3.1. – Distribuição da população segundo país de origem e curso frequentado.....	248
Quadro 3.2. – Distribuição da população segundo o género (Universidade de Coimbra.....	249
Quadro 3.3. –Número de repetências por ano e curso	250
Quadro 3.4. –Alunos repetentes por curso e país.....	251
Quadro 3.5. – Coeficientes alpha por subescala (IDCP)	269
Quadro 3.6. – Distribuição dos itens pelas 17 subescalas com coeficiente de correlação item x total (QVA)	270
Quadro 3.7. – Coeficientes alpha por subescala nos dois estudos.....	279
Quadro 3.8. – Distribuição da amostra de acordo com a universidade.....	285
Quadro 3.9. – Descrição da amostra por área curso e ano.....	285
Quadro 3.10. – Vagas no Ensino Superior para estudantes dos PALOP nos últimos 6 anos..	286
Quadro 3.11. – Descrição da amostra: nível sócio-económico.....	288
Quadro 4.1. – Resultados nas subescalas do QVA segundo os países de origem.....	294
Quadro 4.2. – Resultados nas subescalas do QVA segundo as universidades frequentadas...	298
Quadro 4.3. – Resultados nas subescalas do QVA e segundo os cursos frequentados.....	303
Quadro 4.4. – Resultados nas subescalas do QVA segundo o ano do curso e o género.....	306
Quadro 4.5. – Resultados nas subescalas do QVA segundo o tipo de financiamento e de alojamento.....	308
Quadro 4.6. – Resultados nas subescalas do IDCP segundo os países de origem.....	311
Quadro 4.7. – Resultados nas subescalas do IDCP segundo as universidades.....	313
Quadro 4.8. – Resultados nas subescalas do IDCP segundo o curso frequentado.....	315
Quadro 4.9. – Resultados nas subescalas do IDCP segundo o ano do curso e o género.....	315
Quadro 4.10. – Resultados nas subescalas do IDCP segundo o tipo de financiamento e de alojamento.....	317
Quadro 4.11. – Percepção do rendimento académico pelas variáveis dos estudantes consideradas.....	320
Quadro 4.12. – Resultados da percepção do rendimento segundo o ano do curso e o género	320
Quadro 4.13. – Coeficientes de correlações entre o QVA, o IDCP e a percepção do rendimento.....	323
Quadro 4.14. – Análise de regressão da percepção do rendimento.....	325
Quadro 4.15. – Análise de regressão dos resultados na adaptação ao curso.....	326
Quadro 4.16. – Análise de regressão (adaptação à instituição).....	328

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – Resumo dos principais modelos sobre o desenvolvimento do Ensino Superior.....	31
Figura 2 – Esquema do desenvolvimento cognitivo e ético.....	36

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXOS.....	384
Anexo 1 - Caracterização da Amostra (Questionário).....	385
Anexo 2 – Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP).....	387
Anexo 3 – Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA).....	396

INTRODUÇÃO

Com a presente dissertação pretende-se contribuir para um maior conhecimento e uma melhor compreensão do desenvolvimento e do processo de adaptação ao Ensino Superior, tal como vivenciado pelos estudantes dos PALOP a frequentar o Ensino Superior, nas Universidades Portuguesas. O estudo incide sobre a avaliação do desenvolvimento cognitivo, a adaptação e o rendimento escolar dos estudantes dos PALOP no Ensino Superior, a frequentar as universidades portuguesas. Justificar-se-á este estudo pelo facto de se estimar que cerca de 60.000 (sessenta mil) estudantes originários de países da África, Caraíbas e Pacífico (países da ACP), dos quais os cinco PALOP fazem parte, são acolhidos em universidades de países europeus pertencentes à União Europeia. A grande maioria, perto de 61% destes estudantes são recebidos pelas universidades francesas.

O estado português, baseado nos acordos de cooperação com estes países, sobretudo com os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), tem admitido nas suas universidades muitos destes estudantes. Os dados referem que, entre 1994 e 1998 foram colocados nas universidades públicas portuguesas, através de acordos, 1709 estudantes dos PALOP. Esses estudantes frequentam o Ensino Superior com bolsas de estudo concedidas por instituições portuguesas, nomeadamente Instituto da Cooperação Portuguesa (Ministério dos Negócios Estrangeiros), Fundação Calouste Gulbenkian, instituições religiosas e instituições

do país de origem do estudante. Um volume importante destas bolsas é atribuído pelo Instituto da Cooperação Portuguesa.

A experiência de estudo num país estrangeiro envolve desafios que, para alguns, poderão revelar-se enriquecedores e facilitadores do desenvolvimento pessoal e social enquanto, para outros, poderão ser uma experiência negativa quando também marcada por dificuldades da ordem social, económica e afectiva (Furnham, 1997). A adaptação à nova cultura e à instituição de Ensino Superior, inevitavelmente ligada ao domínio da língua, a compreensão de regras e normas orientadoras de comportamento, a adopção de novos valores, atitudes e padrões de comportamento poderão, de facto, originar dificuldades quando existe uma perspectiva multicultural limitada. Por outro lado, dado que estes estudantes tiveram de sair de casa e do país onde viviam para frequentar a universidade e, sendo quase certo que para a maioria, esta partida representa a primeira saída de casa, a problemática da adaptação tenderá a ser ainda mais marcante. Como é obvio, o estudante estará bastante vulnerável, na medida em que se encontra face a novas realidades; terá que aprender a viver num novo espaço sócio-cultural; terá que fazer as suas aprendizagens académicas num novo sistema e nível de ensino com todos os desafios a este inerentes.

Assim, um dos principais objectivos desta dissertação é a compreensão do desenvolvimento, adaptação e realização dos estudantes do Ensino Superior, neste caso particular, os dos PALOP. Considera-se que o processo de adaptação ao

Ensino Superior requer uma análise e reflexão sobre os desafios com que o estudante universitário se confronta, sobretudo na entrada, momento em que o mesmo ganha particular relevância (Ferreira & Almeida, 1997). A influência do meio (acadêmico, institucional e familiar), as experiências prévias à sua entrada para a universidade, as características da sua personalidade, da raça, do sexo, da idade, bem como um conjunto de variáveis contextuais, terão uma influência importante na *adaptação e realização* acadêmica, permitindo que as tarefas sejam melhor ou pior sucedidas.

O desenvolvimento, a adaptação e a realização acadêmica no Ensino Superior são variáveis que, em certa medida, se encontram interligadas. Por um lado, o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, de acordo com Baxter-Magolda (1998), faz referência às dimensões cognitivas e psicossociais e, por outro lado, a adaptação realiza-se através da superação de obstáculos que levarão o sujeito a atingir um nível de desenvolvimento cada vez maior. A adaptação ao Ensino Superior ocorre fundamentalmente nas áreas acadêmica, social e pessoal (Baker & Schultz, 1992), colocando desafios a nível da competência acadêmica e intelectual; do estabelecimento e manutenção de relacionamentos interpessoais; do desenvolvimento da identidade; da decisão sobre a carreira profissional e estilo de vida; da manutenção da saúde e do bem-estar físico e psíquico.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, os resultados dos estudos têm sugerido que a frequência do Ensino Superior eleva o nível de crescimento em todas as áreas

do desenvolvimento cognitivo (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997), ao mesmo tempo que tem a sua importância na explicação do rendimento académico e dos resultados nas demais áreas do desenvolvimento psicossocial.

O desenvolvimento cognitivo de jovens e de adultos tem sido assumido como uma questão de ordem epistemológica (King & Kitchener, 1994; Baxter-Magolda, 1992). Neste sentido, temos como base os trabalhos de Perry (1970) conceptualizando o pensamento do jovem adulto desde um nível absolutista, passando pelo relativista, terminando no nível em que já existe um compromisso com o relativismo. Assim, e do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, este período da vida do estudante corresponderia ao confronto com uma multiplicidade de diferentes visões do mundo e com a grande variedade teórica nas mais diversas áreas de pesquisa (Bastos, 1998). A formação universitária, neste contexto, estaria relacionada com a possibilidade de aprender a assumir uma posição ou um compromisso pessoal face à incerteza resultante de problemas mal-estruturados (Baxter-Magolda, 1992; King & Kitchener, 1994; Perry, 1970).

A adaptação e a realização académica do estudante no Ensino Superior encontra-se ligada aos desafios e ao modo como o estudante é capaz de os ultrapassar. Quando determinados desafios são ultrapassados com sucesso pelo estudante, produzem-se, na maioria dos casos, mudanças que se traduzem em desenvolvimento, adaptação e realização a níveis mais elevados em termos académicos, sociais e pessoais.

Entendemos que o estudante do Ensino Superior se encontra num período particular do seu desenvolvimento, que envolve questões relacionadas com a formação da identidade e a elaboração do projecto vocacional. De facto, os jovens assumem cada vez mais tarde compromissos profissionais e isto deve-se ao modo como as sociedades ocidentais e industrializadas estão organizadas (Sprinthal & Collins, 1994). Determinadas tarefas do desenvolvimento, tais como assumir responsabilidades no trabalho e na intimidade, já deveriam estar realizadas porém, continuam adiadas pelo facto de o estudante se encontrar a concluir os seus estudos. Segundo Strange (1994), citado por Bastos (1998), o desenvolvimento ocorre quando os indivíduos fornecem respostas adequadas em termos de aprendizagem; quando avaliam uma tarefa como sendo de desafio e se julgam com um suporte suficiente para arriscar um resultado inesperado; quando há mudanças qualitativas e cíclicas no sentido do aumento da complexidade.

Apesar de a sua experiência ser semelhante à dos demais estudantes universitários (separar-se da família, desenvolver a autonomia e a carreira, elaborar projectos de vida e realizar objectivos académicos,...), consideramos que existem particularidades no contexto da adaptação do estudante dos PALOP ao Ensino Superior. Dada a influência de variáveis socioeconómicas e políticas, estes estudantes poderão experienciar os desafios à adaptação e à realização de objectivos académicos de modo diferente.

A escolha do tema e os pontos de vista defendidos ao longo deste trabalho sustentam-se na convicção da necessidade de se desenvolver um estudo orientado para a compreensão de aspectos positivos e negativos influentes no desenvolvimento e na adaptação deste grupo de estudantes. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para encontrar formas de melhorar o seu rendimento e integração¹ no meio académico universitário português. Vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural e, como tal, é necessário que as minorias se sintam integradas.

Quanto à organização da sua estrutura, esta dissertação apresenta, na primeira parte, e no primeiro capítulo, uma abordagem ao conjunto das teorias e modelos do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, resultante da revisão da literatura e investigação científica relevante para a temática em estudo. Devido à existência de um vasto conjunto de teorias e modelos do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, Pascarella e Terenzini (1991) agrupam-nas em duas áreas: (1) *Teorias cognitivo estruturais e psicossociais do desenvolvimento*.

¹ O conceito de integração opõe-se à noção de assimilação e indica a capacidade de confrontar e de realizar trocas numa posição de igualdade e participação – valores, normas, modelos de comportamento - tanto da parte do imigrante, neste caso, do estudante estrangeiro, como da sociedade de acolhimento. A integração é o processo gradual pelo qual os novos residentes se tornam participantes activos na vida económica, social, cívica, cultural e espiritual do país de acolhimento. O aspecto relacional e inter-relacional é essencial na noção de integração; ela supõe a apropriação das culturas excluindo a fusão ou justaposição (cf. Decat & Mercier, 1989, 181).

Estas teorias encontram-se ligadas ao estudo do desenvolvimento individual e baseiam-se nas teorias dos estádios, procurando descrever e explicar as dimensões do desenvolvimento bem como a sua estrutura; (2) *Modelos de impacto do meio ambiente* na experiência do estudante. Estes modelos procuram estudar as mudanças no estudante tendo em consideração a influência de variáveis externas. Constatamos que o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior tem sido assumido em sentido genérico, procurando saber quem é o estudante do Ensino Superior e tentando, deste modo, definir aspectos característicos de alguém que já não é adolescente mas que também não é adulto; alguém que mantém adiados todos os compromissos relacionados com o assumir de responsabilidades típicas do indivíduo adulto, nomeadamente, os profissionais e familiares.

Em suma, este desenvolvimento tem sido abordado no sentido de que se possa compreender o que muda durante o período de frequência do Ensino Superior (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997). Os estudos têm demonstrado que existem mudanças na dimensão cognitiva e na dimensão psicossocial dos estudantes durante o tempo em que estes frequentam o Ensino Superior.

O capítulo seguinte levou-nos a analisar e a reflectir sobre o modo como se relacionam a adaptação e o rendimento académico. Consideramos que a adaptação na universidade resulta da superação dos desafios com que o estudante se confronta de forma positiva. Tivemos em conta desafios face aos quais o estudante deve agir, o modo como os enfrenta e em que medida contribuem para o seu desenvolvimento.

Sendo a universidade um contexto aberto de aprendizagem menos estruturado, de desenvolvimento psicológico global e de relacionamentos interpessoais com menos constrangimentos do que outros contextos de aprendizagem, requer dos estudantes um elevado grau de auto-regulação, na medida em que estes se confrontam com um conjunto de desafios inerentes à própria vida académica. Os desafios face aos quais o estudante se encontra, iniciam-se com a adaptação à instituição universitária e ao curso, passando por muitos outros aspectos, tais como as exigências cognitivas e de estudo, as relações com os professores, com os colegas e com os outros funcionários da instituição. Constituirão, igualmente, desafios, a gestão do tempo e do dinheiro; as condições de habitação etc.. Estes reptos fornecem ao jovem estudante um conjunto de vivências que é proporcionado pelo confronto com a situação de adaptação. As características pessoais do estudante bem como os apoios que a Universidade disponibiliza são importantes para que este seja capaz de gerir a influência dos desafios que se apresentam, simultaneamente, como estímulos ao desenvolvimento e à adaptação ou como inibidores dos mesmos, ocasionando em alguns casos situações problemáticas de adaptação. As dificuldades nas diversas áreas de adaptação associam-se, sobretudo, a um fraco rendimento académico e a um pobre sentimento de realização.

Na segunda parte desta dissertação encontram-se os capítulos que integram o estudo empírico. O capítulo *Estudo empírico: metodologia* inclui um estudo preliminar relativo à adaptação dos instrumentos de avaliação, quer a nível do

desenvolvimento cognitivo, o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP), quer da adaptação ao Ensino Superior, o Questionário de Vivências Académicas (QVA). Estes instrumentos foram utilizados na recolha de dados para o estudo empírico definitivo. Inclui ainda, a metodologia utilizada na investigação, nomeadamente, o enquadramento do tema, as questões, os objectivos, a caracterização da população, onde realizamos uma breve contextualização do ambiente sócio-cultural e académico prévio à universidade. Também neste capítulo se define e caracteriza a amostra em estudo; os procedimentos, onde descrevemos sucintamente a sequência de operações realizadas durante o processo de investigação; os instrumentos utilizados na recolha dos dados e a descrição e justificação dos procedimentos estatísticos utilizados na análise dos dados. No capítulo seguinte, *Estudo Empírico: Apresentação e discussão dos resultados*, apresentam-se a análise e interpretação dos resultados obtidos através da estatística descritiva e inferencial.

A presente dissertação de doutoramento conclui-se com a apresentação das principais ideias e reflexões teóricas, assim como com a apresentação das principais conclusões do estudo empírico. Como seria esperado, acrescentaremos algumas pistas para futuras investigações e formas de apoio a estes estudantes.

CAPÍTULO 1

Teorias e modelos do desenvolvimento do estudante no Ensino Superior

1. Introdução

O desenvolvimento é entendido, no sentido amplo, como um processo de transformação ou mudança, contínuas do ser humano, nas estruturas físicas e neurológicas, psicológicas e comportamentais que se desenrolam desde a concepção até à morte. As mudanças observadas, tais como aparecem analisadas na psicologia, obedecem às seguintes características: emergem de uma forma ordenada; são razoavelmente duradouras e seguem padrões mais ou menos universais.

Essas mudanças estabelecem uma certa relação com três grandes factores: etapa da vida em que a pessoa se encontra; circunstâncias históricas, culturais e sociais do momento em que ocorre a existência da pessoa; experiências particulares de cada indivíduo, não generalizáveis a outras pessoas (Palácios *et al.*, 1993). A mudança pode ser quantitativa ou qualitativa. Quando é qualitativa, envolve alterações na estrutura ou na organização; quando é quantitativa refere-se a alterações na frequência ou grau (Miller, 1989).

No entanto, a um nível mais geral, a questão do quantitativo *versus* qualitativo modifica-se, tornando-se numa questão de presença de estádios e ausência de

estádios de desenvolvimento. Os estádios são períodos fundamentais de mudanças de natureza fisiológica e psicológica. “São períodos de profunda reorganização, seguidos por períodos de integração, durante os quais um novo estágio é alcançado e as mudanças assimiladas” (Sprinthal & Sprinthal, 1993, 97).

De acordo com Sprinthal e Sprinthal (1993, 97) um estágio de desenvolvimento comporta, por definição, as seguintes características: é qualitativamente diferente do estágio precedente; representa um sistema de organização «mental» novo e mais compreensivo; ocorre de acordo com uma sequência invariante; está relacionado com a idade dentro de limites gerais.

Assim, o indivíduo progride através dos estádios à medida que enfrenta e resolve novos desafios. Além de ser quantitativa ou qualitativa, a mudança pode ser progressiva ou regressiva (Pascarella & Terenzini, 1991). Assim sendo, nalguns casos o comportamento torna-se mais consistente ou eficiente e noutros, o contrário pode acontecer.

Em resumo, o desenvolvimento envolve mudanças sistemáticas e sucessivas com funções adaptativas, orientadas no sentido da maturidade e de uma grande complexidade através da diferenciação e da integração (Pascarella & Terenzini, 1991).

Estudar o desenvolvimento é, até certo ponto, organizar e dar compreensão às mudanças (factos) inerentes ao processo de desenvolvimento. Contudo, neste

contexto, todo o trabalho de um investigador será tanto mais adequado quanto mais validado pelo conhecimento científico que é, por inerência, mais organizado, mais sistemático e preciso na sua fundamentação (Almeida & Freire, 2000). De acordo com Miller (1989), uma determinada teoria do desenvolvimento organiza e elabora uma compreensão dos factos.

Deste modo, tendo subjacente a intenção de melhor compreender o processo de desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, foram surgindo várias abordagens (focalizadas no seu desenvolvimento) permitindo, assim, uma conceptualização mais abrangente do desenvolvimento psicológico desta população jovem ou jovem adulta.

Como se depreende, a teoria dá significado aos factos, cria um quadro conceptual para os mesmos, dá maior importância a uns do que a outros e integra os já existentes (Miller, 1989). Por conseguinte, as teorias centradas no desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, baseadas num conjunto de factos, atribuem compreensão ou significados em função da forma como organizam e enfatizam os diferentes comportamentos.

Assim, e de acordo com Pascarella e Terenzini (1991), as principais teorias encontram-se reunidas em dois grandes grupos (ver figura 1). O primeiro grupo reúne os modelos desenvolvimentistas. Estes, orientam a sua atenção para o resultado ou natureza das mudanças verificadas no estudante, salientando todos os

aspectos relacionados com a natureza, estrutura e processo de desenvolvimento individual.

O segundo grupo concentra modelos sobre o impacto da Universidade. São modelos com tendência a serem ecléticos e a identificarem um conjunto de variáveis que se presume exercerem uma influência num ou mais aspectos de mudança do estudante. Estes modelos dão particular destaque aos efeitos inter e intra-institucionais na mudança.

A perspectiva desenvolvimental organiza-se em dois grupos que integram um conjunto de teorias complementares. São estas as teorias cognitivo-estruturais e as teorias psicossociais. As primeiras sugerem o modo como o estudante irá pensar sobre as questões que o preocupam e que tipo de mudanças ocorrerão no seu raciocínio. As últimas (teorias psicossociais) descrevem as preocupações do estudante, assim como as suas decisões prioritárias.

Os modelos desenvolvimentistas consideram que o desenvolvimento envolve um conjunto de desafios. À medida que o indivíduo se desenvolve encontra novas informações ou experiências que entram em conflito com a sua estrutura actual. Portanto, de acordo com Pascarella e Terenzini (1991), presume-se que as respostas saudáveis aos conflitos cognitivo e afectivo levam à reformulação das estruturas existentes. Estas estruturas ao incorporarem novos conhecimentos, atitudes, valores e auto-conceitos de um modo coerente, permitem uma condição desenvolvimental mais avançada.

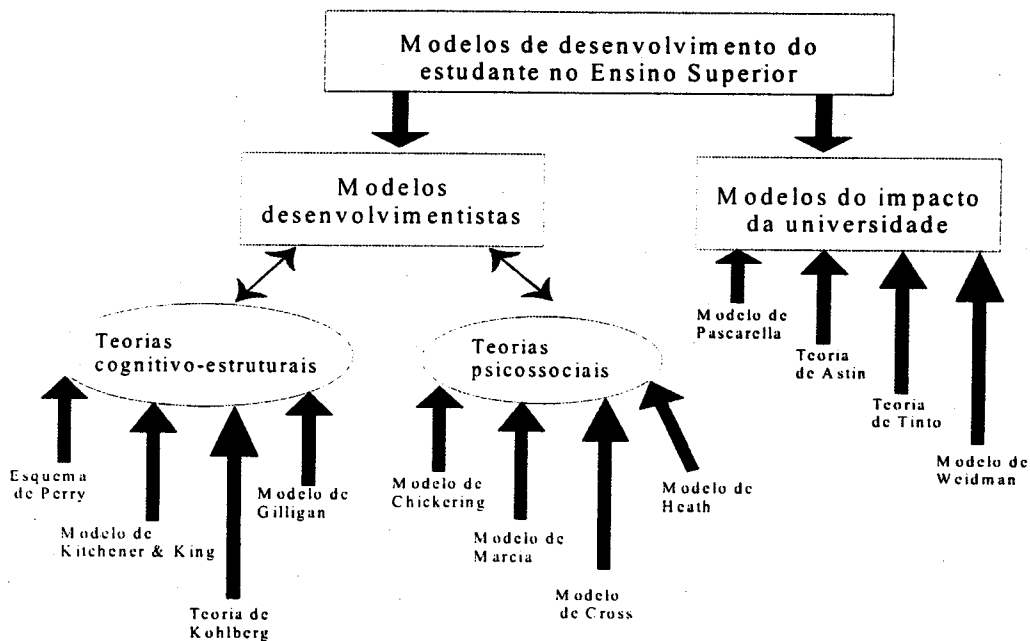
As diferentes teorias do desenvolvimento do estudante reconhecem a emergência, durante os anos universitários, da auto-compreensão e, também, da consciência de que o sentimento e o comportamento podem nem sempre estar de acordo ou ajustados a um conjunto ideal de critérios (Pascarella & Terenzini, 1991). Com efeito, autores como Marcia (1966), Chickering (1969) e Heath (1968) consideram que o desenvolvimento do controlo do comportamento se efectua num movimento que vai de fora para dentro, isto é, o controlo do comportamento originado externamente, abre lentamente caminho a um controlo interno (Pascarella & Terenzini, 1991).

Pascarella e Terenzini (1991) afirmam que não se verifica apenas uma crescente consciência do *self* (eu) mas também a emergência de uma compreensão e apreciação dos papéis e obrigações perante os outros. O crescimento da individualidade é acompanhado pela expansão dos horizontes interpessoais e pelo crescimento da compreensão e apreciação da fusão paradoxal da dependência *versus* independência.

Perante um visível alargamento do conhecimento, os autores consideram que os níveis mais elevados de crescimento marcam a progressão no sentido da auto-definição e da integração. No entanto, a especificação precisa sobre o fim do desenvolvimento varia nestas teorias. Se entendermos o desenvolvimento do estudante no contexto da perspectiva do ciclo vital, consideraremos que este desenvolvimento continua após a conclusão do Ensino Superior. A progressão da

mudança ocorre, invariavelmente, no sentido de uma grande diferenciação e complexidade, acompanhada pela integração.

Figura 1 – Resumo dos principais modelos sobre o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior



2. Teorias cognitivo-estruturais

Estas teorias devem a sua origem aos trabalhos de Jean Piaget (1965). Nos seus trabalhos, Piaget considerou que o desenvolvimento cognitivo tem envolvidos três componentes fundamentais: o conteúdo, a função e a estrutura. O conteúdo corresponde aos comportamentos observáveis que reflectem a actividade cognitiva. A função refere-se à assimilação e à acomodação. Estas encerram características estáveis e contínuas ao longo do desenvolvimento cognitivo. A estrutura tem a ver com as propriedades organizacionais inferidas (esquemas que explicam a coerência de determinados comportamentos) (Wadsworth, 1990; 1996).

A assimilação e a acomodação são necessárias ao desenvolvimento cognitivo, sem as quais este não sobrevive. No processo de assimilação, a pessoa reorganiza ou reinterpreta a fonte de conflito, com a finalidade de torná-la coerente com o conhecimento actual (crenças, estrutura de valores, etc.) (Pascarella & Terenzini, 1991). Ou seja, a assimilação é o processo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptivo, motor ou conceptual na estrutura já existente.

A assimilação² é, segundo Wadsworth (1996), uma parte do processo que o indivíduo usa para cognitivamente, adaptar-se ao ambiente e organizá-lo.

Na acomodação, o indivíduo modifica o actual suporte cognitivo para admitir ou para ser consistente com o conflito que a nova experiência apresenta (Pascarella, & Terenzini, 1991). A acomodação resulta na modificação de velhos esquemas ou na mudança da estrutura cognitiva que, uma vez modificada, permite a assimilação dos dados da nova experiência. Assim, as respostas adaptativas de um indivíduo ao meio envolvem sempre assimilação e acomodação.

A estrutura e o conteúdo, não acontecendo o mesmo com a função, modificam-se com a idade e estas mudanças do desenvolvimento cognitivo constituíram o maior objecto de estudo de Piaget (Flavel, 1992). O trabalho de Piaget envolveu uma profunda análise e descrição criteriosa das mudanças qualitativas³ das estruturas cognitivas. Embora se tenha preocupado com a função e o conteúdo a níveis mais elementares, a estrutura cognitiva foi aquela que mais atenção lhe mereceu (Wadsworth, 1996).

As teorias cognitivo-estruturais apresentam vários aspectos comuns. Em primeiro lugar, defendem a existência de uma série de estádios através dos quais o indivíduo progride no seu processo de desenvolvimento.

² Teoricamente a assimilação não resulta em mudanças dos esquemas; há um crescimento deles. Poder-se-ia comparar um esquema a um balão e a assimilação ao acto de encher o balão. O balão fica maior mas não muda a sua forma (Cf. Wadsworth, 1996).

³ São, supostamente, mudanças no funcionamento intelectual que é geralmente chamado de inteligência (Cf. Wadsworth, 1996).

Os novos esquemas que surgem com o desenvolvimento não substituem os anteriores, incorporam-nos, resultando numa mudança qualitativa e implicando o aparecimento de um novo estágio de desenvolvimento (Piaget, 1965). Outro aspecto comum neste conjunto de teorias, tem a ver com a hierarquia e progressão invariável dos estádios. Isto significa que o sucesso obtido no estágio anterior é considerado um pré-requisito para se passar ao próximo. Cada estrutura cognitiva deriva da sua precedente.

Os autores desta perspectiva acreditam na universalidade dos estádios e vêem o processo de desenvolvimento cognitivo como uma série de *construções* e *reconstruções* onde os esquemas são construídos e reconstruídos, ou modificados gradualmente, resultando em mudanças qualitativas.

2.1. O esquema do desenvolvimento intelectual e ético de Perry

Willian Perry (1970, 1990) foi o primeiro investigador a observar que as suposições subjacentes ao conhecimento e à aprendizagem marcam a diferença no raciocínio dos estudantes do Ensino Superior (King & Kitchener, 1994). Baseado numa extensa amostra de estudantes das Universidades de Harvard e de Radcliffe, que entrevistou no término de cada ano lectivo, Perry caracterizou a progressão do desenvolvimento cognitivo e ético. Identificou nove pontos de vista diferentes. Estes pontos de vista assemelham-se a estádios. Porém, o autor preferiu o termo

posição. As posições traçam a evolução do pensamento do estudante sobre o conhecimento, a verdade, os valores e a responsabilidade perante as suas crenças e seus actos.

No seu esquema, Perry afirma que a sequência desenvolvimentista das formas de pensamento manifesta uma ordem lógica: cada forma leva a uma outra, através de diferenciações e reorganizações necessárias à interpretação do significado da experiência que se vai tornando progressivamente mais complexa (Pascarella & Terenzini, 1991).

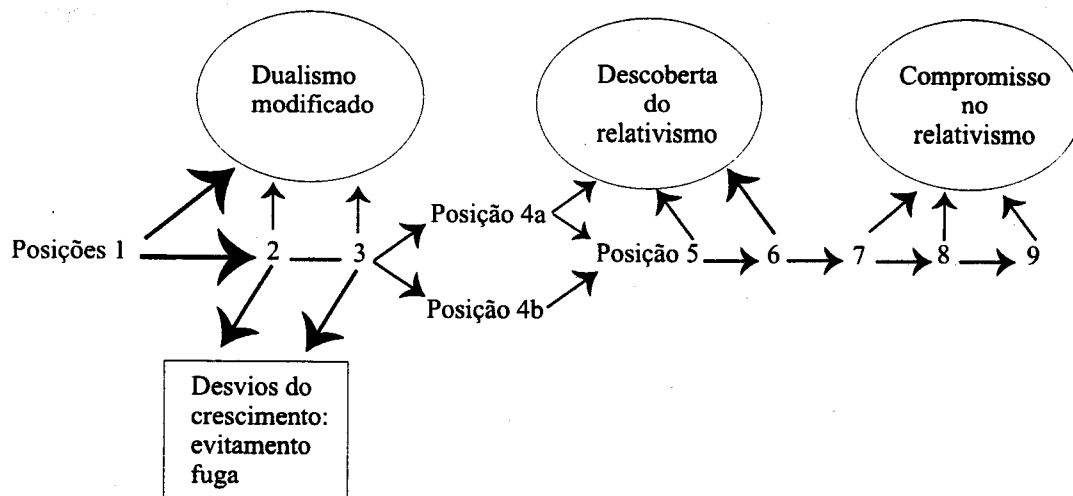
Perry (1990) considera que as posições são, por definição, estáticas e o desenvolvimento, movimento. “Cada uma das posições é óbvia e familiar na constituição de uma determinada forma de compreensão sobre a construção do mundo do conhecimento, valores e educação” (Perry, 1990, 78). Porém, um maior destaque é dado aos momentos de transição entre uma posição e outra, pois considera que: a transição é uma novidade ousada e intrigante e talvez o desenvolvimento seja todo transições e os estádios apenas pontos ao longo do percurso (Perry, 1990).

Para o autor, o drama reside na variedade e na ingenuidade dos meios que o estudante encontra quando se desloca de um padrão de compreensão já familiar, que no entanto fracassou, para uma nova visão que promete fazer sentido no contexto da sua larga experiência. Entretanto, esta situação ameaça-o quando este antecipa as implicações que isso pode acarretar para a sua vida.

No esquema actual do desenvolvimento cognitivo e ético, Perry (1990) agrupou as suas nove posições originais em três grupos (ver figura 2) e passou a dar maior ênfase aos momentos de transição de uma posição para a outra. Esses momentos ilustram a ruptura com o antigo e a intimação do novo. Seguindo o esquema do autor, vejamos o que representa cada uma das posições bem como os momentos de transição.

Figura 2 – Esquema do desenvolvimento cognitivo e ético

Fonte: Adaptação de Perry, 1990



Dualismo modificado (Posição 1, 2 e 3)

Perry observou nos estudantes universitários da sua amostra inicial, que a estrutura cognitiva ou a forma de compreender o mundo é dominada por uma

percepção *dualista*⁴. Os factos apresentam-se sempre sob duas perspectivas: verdadeiros ou falsos; certos ou errados; bons ou maus. Esta forma de compreender o mundo, constituída por categorias dicotómicas, inclui o *conhecimento, os valores e as pessoas*, e presume-se que sejam absolutos. O conhecimento é concebido como absoluto e imutável.

Nesta fase de desenvolvimento, os estudantes não compreendem os conflitos legítimos acerca do conhecimento (King & Kitchener, 1994). Uma visão alternativa, ou perspectiva diferente do mesmo fenómeno, cria desconforto e confusão. As posições 2 e 3 reflectem a forma como o estudante começa a conhecer múltiplas respostas para questões complexas e o termo escolhido pelo autor para descrever estas posições é *multiplicidade*⁵. Para os estudantes deste nível, aprender significa captar toda a informação, sempre com a mesma intensidade (Pascarella & Terenzini, 1991). O estudante vê-se a si mesmo como um receptáculo pronto a receber o conhecimento ministrado pelas autoridades e tem dificuldades nas tarefas académicas em que lhe é pedida a sua opinião acerca de pontos de vista contraditórios (Bastos, 1998).

⁴ Divisão do significado em dois domínios: bom *versus* mau; certo *versus* errado; nós *versus* eles; o conhecimento é quantitativo (Cf. Perry, 1990).

⁵ A diversidade de oposição e de valores é reconhecida como legítima em áreas onde as respostas certas não são ainda conhecidas. As posições permanecem atomísticas, sem padrões nem sistemas (Cf. Perry, 1990).

Posição 1 – Dualidade básica

De acordo com o autor do modelo, neste “estádio” o estudante vive num mundo em que as respostas certas para todas as situações existem em absoluto e são do conhecimento da autoridade, cuja função é mediatizá-las. Das entrevistas realizadas por Perry e seus colaboradores, não foi encontrado nenhum estudante nesta posição. Alguns estudantes, contudo, observaram-se em retrospectiva entrando para a universidade, com este ponto de vista intacto.

Na transição da posição 1 para a posição 2, a experiência da multiplicidade começa a ser sentida entre os pares e também na sala de aula. Porém, o estudante nega a sua legitimidade e preserva a simplicidade da verdade.

Posição 2 – Multiplicidade pré-legitimada

O estudante confere compreensão à diversidade, à incerteza e à complexidade no domínio da autoridade. Por isso, os estudantes nesta posição afirmam: “podemos aprender para encontrarmos as respostas por nós próprios” (Perry, 1990, 82).

Na transição da posição 2 para a posição 3, uma vez que as respostas podem ser procuradas por eles próprios, os estudantes generalizam, considerando que o fracasso é inevitável para a própria autoridade. E, finalmente, qualquer ciência falha.

Posição 3 – Multiplicidade legitimada mas subordinada

O estudante começa a admitir que, quando determinada autoridade científica não conhece ainda toda a verdade no seu próprio domínio, pode-se eventualmente prestar um esclarecimento no momento. Este pensamento demonstra, segundo o autor, a existência de uma incerteza temporária e a esperança de que há uma verdade a ser encontrada. A diversidade de opinião começa a ser sentida como sendo legítima e temporária.

No momento de *transição da posição 3 para a posição 4* o estudante admite que a autoridade científica pode não conhecer toda a verdade. Isto pode significar, como facto aceite, que as respostas existem mas, “não pode alcançá-las ainda”. Segundo o autor, esta afirmação contém o germen da destruição da maior hipótese estrutural das posições 1, 2 e 3. É concedida legitimidade à incerteza humana (que abarca um potencial de expansão) que vai desde uma causa meramente temporária até atingir todo o conhecimento humano. A ligação entre a autoridade e o absoluto torna-se frágil. A incerteza é, agora, um facto inevitável, não apenas a nível do conhecimento mas também a nível físico.

Neste momento o estudante é confrontado com duas percepções intimamente relacionadas, mas incongruentes com a interpretação que este faz do mundo quando se encontra na posição 3. A primeira percepção tem a ver com a extensão da incerteza e da diversidade (o alargamento destas ao domínio do conhecimento da

autoridade). A segunda diz respeito à insistência da autoridade em classificar factos ou situações até mesmo no domínio da incerteza.

Descoberta do relativismo (posição 4, 5 e 6)

O reconhecimento da multiplicidade no mundo “leva à compreensão de que o conhecimento é contextual e relativo” (King, 1978, 38). Nas posições 5 e 6, Perry identificou a maior mudança na perspectiva epistemológica. Os estudantes começam a ver o conhecimento como sendo contextual e a reconhecer que as teorias não são, necessariamente, verdade, mas sim metáforas que permitem a interpretação (Perry, 1990).

Nesta fase impera o *relativismo*⁶. As ideias são avaliadas como certas ou erradas em função do contexto ou situação particular. Segundo Pascarella e Terenzini (1991), como resultado da capacidade do pensamento analítico, o estudante torna-se capaz de criticar as suas próprias ideias e as dos outros. Reconhece, além disso, que nem todas as posições são igualmente válidas.

Perry (1990) considera que perante um tal relativismo dos valores, os estudantes provavelmente estariam a confrontar-se com a responsabilidade existencial de tomar decisões relacionadas com o casamento, religião ou carreira.

⁶ Diversidade de opiniões, valores e julgamentos que derivam de fontes coerentes, com evidência lógica, permitindo análises e comparações. O conhecimento é qualitativo e dependente dos contextos (Cf. Perry, 1990).

De acordo com King e Kitchener (1994), a tomada de decisão não reflecte qualquer desenvolvimento cognitivo ou mudanças epistemológicas subjacentes ao relativismo. As autoras sugerem que será o fortalecimento da confiança e da autoafirmação que levam o estudante a fazer escolhas e *compromissos*⁷. Este estágio, segundo Pascarella e Terenzini (1991), pode ser problemático na medida em que a descoberta do relativismo nas ideias e valores pode eventualmente levar à resistência.

A posição 4 é constituída por duas vertentes: 4a) Multiplicidade (diversidade e incerteza) e 4b) Relativismo subordinado

Posição 4a) - Multiplicidade (diversidade e incerteza)

A estrutura básica desta posição preserva a natureza dualista fundamental das posições anteriores. O estudante substitui o dualismo simples do mundo da autoridade, caracterizado pela dicotomia “certo *versus* errado”, criando o dualismo “duplo” do mundo. No dualismo “duplo”, o mundo do “certo-errado” da autoridade é um único elemento e a diversidade particular (multiplicidade) o outro elemento.

⁷ Afirmação, escolha ou decisão (carreira, valores, política, relacionamento pessoal) feita com a consciência do relativismo (Cf. Perry, 1990).

No domínio da liberdade absoluta, os estudantes consideram que cada pessoa tem direito à sua própria opinião mas, acrescentam que, quando as autoridades não conhecem a resposta, toda a opinião é tão boa como outra qualquer.

Sob a pressão dos investigadores, muitos estudantes conseguem avançar no desenvolvimento, não obstante continuarem epistemologicamente numa perspectiva quantitativa. Porém, a um nível mais profundo, são capazes de expressar respeito pelos pensamentos e pontos de vista dos outros.

O estudante, devido à sua estrutura de pensamento, não é capaz de relacionar uma opinião com qualquer dos seguintes aspectos: vivência ou experiência; princípio ou propósito, contexto, razão, etc. Todas as proposições discutíveis permanecem ainda atomísticas. As opiniões estão relacionadas com as pessoas que as sustentam. O mundo constituído ainda não está aberto às análises relativistas, às regras da evidência, às disciplinas de inferência e a tudo o que se refere à integridade das interpretações e dos sistemas de pensamento.

Nesta posição, o estudante reconhece que todos têm direito à sua própria opinião. A capacidade para a metacognição e para comparar hipóteses, assim como o processo que leva a diferentes formas de pensamento, estão para emergir.

O autor ressalta, aquando do momento de passagem da posição 4a) para a posição 5, a especial dificuldade, na transição para o pensamento relativista, experienciada pelos estudantes que seguem a multiplicidade com grande

entusiasmo. Estes criam uma oposição entre o domínio da multiplicidade e o mundo do “certo-errado” que parece deixá-los num impasse. Encerrados nesta posição, torna-se difícil abandonar o “slogan” “qualquer opinião é correcta” e passar a elaborar análises qualitativas e avaliações do relativismo.

Alguns factos continuam sob o critério quantitativo mas está aberta a “porta” para a noção do qualitativo, ou seja, da “melhor opinião”, em vez da opinião “certa-errada”. O estudante terá muito que aprender acerca das relações entre os factos e opiniões. Essa aprendizagem torna-se, agora, num potencial real.

Posição 4b) - Relativismo subordinado

Segundo Perry, o estudante descobre a articulação entre o concreto e o complexo na força ou peso dos relacionamentos. Descobre, também, a influência ou peso de mais do que um factor ou a existência de mais do que uma perspectiva, para um determinado problema. Perante uma situação semelhante força-se uma comparação de padrões de pensamento que se traduz num pensamento acerca do pensamento (metacognição). Ocorre, então, a descoberta do metapensamento. A consciência deste acontecimento é ilustrada por um estudante, do seguinte modo: “alguém inicialmente detentor de significados torna-se agora um criador de significados” (Perry, 1990, 87).

Com a capacidade para comparar diferentes perspectivas de um dado problema, e ao desenvolver a sua própria opinião, o estudante assume um pensamento independente.

Na transição da posição 4b) para a posição 5, o estudante compreende, agora, que o pensamento relativista será requerido com mais frequência do que as simples soluções dualistas. Em primeiro lugar, há a percepção do pensamento relativista simples, como sendo um caso especial na estrutura dualista geral. Mas, a assimilação transforma esta estrutura dualista em formas internas que emergem, no sentido de sufocar a simplicidade e de forçar uma acomodação de hipóteses fundamentais.

De acordo com Perry (1990), as transições a que assistimos parecem iniciar-se com assimilações que causam alguma incongruência entre os novos paradigmas e os já existentes. Tal facto obriga a reorganizações subsequentes da estrutura básica com a finalidade de alcançar congruência entre as assimilações dissonantes.

Posição 5 – Relativismo

Surge a necessidade de transferir os padrões mais avançados de pensamento, aprendidos numa área, para áreas em que o pensamento tinha assumido uma forma mais simplista. O estudante passa a usar o relativismo aprendido no trabalho académico, com vista a alargar a sua compreensão dos outros e a expandir ou a

desenvolver as suas competências sociais. Tudo isto aumenta o seu potencial empático.

O estudante parece ocupar-se muito mais com a expansão das suas novas competências, explorando, por outro lado, perspectivas nas mais variadas disciplinas e áreas da sua vida. A situação de exploração pode ocupá-lo durante um ano aproximadamente. Após este período, sente a necessidade imperiosa de se orientar no mundo relativista através dos seus próprios compromissos. No entanto, muitos estudantes reagem com profunda ansiedade perante a descoberta do pensamento relativista.

Posição 6 - Previsão do compromisso

Os estudantes que foram capazes de aprender com maior facilidade as aplicações do relativismo referem-se, frequentemente, aos seus movimentos futuros em termos de compromisso. De acordo com Perry, deve-se permitir que o estudante exprima o sentido e o sentimento do compromisso como sendo uma disposição interna, através da qual aprende a orientar-se e a investir com ponderação num mundo incerto e relativista.

Envolvimento no compromisso (posições 7-9) ou compromisso no relativismo

Esta nova etapa do percurso tem a ver com a escolha e a acção. O carácter relativo do conhecimento e dos valores leva, deste modo, o indivíduo a progredir no sentido da complexificação do conhecimento. E, como consequência, ascende a níveis mais elevados do desenvolvimento em que o indivíduo, imerso num mundo relativista, é capaz de realizar compromissos⁸ pessoais.

Assim, “os estudantes que se deslocam da posição 7 para a posição 9, fizeram uma efectiva afirmação de si próprios e das suas responsabilidades num mundo de carácter pluralístico ao mesmo tempo que estabelecem a sua identidade no processo” (King, 1978, 39). Os compromissos observados são efectuados nomeadamente, ao nível das ideias, dos valores e dos comportamentos. De acordo com Perry (1970), cerca de 75% dos estudantes nestes estudos têm alcançado o nível do compromisso referido nas posições 7 e 8.

⁸ Uma afirmação, escolha ou decisão (carreira, valores, política, relacionamento pessoal) feita com a consciência do relativismo (Cf. Perry, 1990).

Desvios do crescimento

Qualquer processo de desenvolvimento pode encontrar factores adversos ao seu bom percurso. Assim, o autor deste esquema de desenvolvimento observou e fez referência à ocorrência de três situações desviantes. Estas situações verificam-se nas primeiras posições (1, 2 e 3).

Quando o esforço de pensar por si próprio se torna incerto ou confuso nestas posições, o indivíduo faz apelo à autoridade externa, confiante na expectativa de uma resposta. Porém, quando todo o conhecimento revela ser relativista, probabilístico e contingente, a autoridade aparece como limitada. Perante situação idêntica, pode desaparecer inteiramente a acção que leva o indivíduo a buscar o sentido que era suposto existir no exterior.

As reacções, neste caso, divergem em função da experiência prévia de cada um. Assim, há aqueles que reagem com apatia ou com raiva e aqueles que reagem no sentido da busca de uma resolução positiva. Verifica-se, nalguns casos, um constrangimento do movimento de crescimento por um ano ou mais. A esta situação, Perry (1990) denominou de *temporização*.

Entre os 16 e os 17 anos alguns estudantes retomam a forma de pensamento da posição 2 mas, com o acréscimo da aversão pela diferença, há um evitamento da complexidade ou da presença da ambivalência pela regressão ao dualismo, “mascarado” pela aversão da diferença. Perry (1990) denominou este tipo de reacção de *retirada* ou *evitamento*. *Escape, fuga* ou *evasão* é outra designação que consiste numa complexa reacção de alienação caracterizada pelo abandono da responsabilidade. O indivíduo explora a multiplicidade e o relativismo para a revogação do compromisso.

De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), Perry (1990) sugere que o desenvolvimento é recorrente, isto é, a descoberta ou reconstrução de formas que caracterizam o desenvolvimento dos estudantes universitários pode ser também experimentada em futuros momentos do ciclo vital.

Críticas e contributos

Apesar da persistente crítica ao esquema de Perry, por exemplo a dificuldade em operacionalizar e medir a mudança de posições, particularmente quando a amostra é grande, e a dificuldade em especificar a natureza e o processo de

desenvolvimento cognitivo depois das posições 5 e 6⁹, a sua teoria trouxe alguns aspectos positivos. O seu esquema de desenvolvimento cognitivo e ético serviu de base, ou como estrutura inicial, ao notável trabalho de King e Kitchener (1994) sobre o pensamento reflexivo. As autoras elaboraram um modelo de desenvolvimento do pensamento organizado sobre uma sequência de estádios relacionados com o conhecimento e justificação desse conhecimento.

A teoria de Perry contribuiu, ainda, para a identificação e análise da lógica dialética em estádios posteriores do desenvolvimento. O seu esquema foi também usado na avaliação curricular e na elaboração de orientações e práticas de aconselhamento.

2.2 Modelo do julgamento reflexivo de King e Kitchener

O modelo do julgamento reflexivo de King e Kitchener (1981, 1990) identifica a estrutura através da qual a pessoa percebe e tenta resolver um determinado problema mal estruturado, dando uma maior ênfase aos conceitos acerca do conhecimento e processos de justificação (a que as pessoas recorrem) com estes relacionados. Por outras palavras, e de acordo com as autoras, o modelo expõe o desenvolvimento da cognição epistémica ou epistemológica.

⁹ Rodgers (1989) notou uma confusão entre o desenvolvimento cognitivo-estrutural e o desenvolvimento psicossocial (Cf. Pascarella & Terenzini, 1991).

Para a elaboração do modelo, e com o objectivo de perceber e interpretar a forma como as pessoas resolvem problemas mal estruturados, as autoras utilizaram relatos escritos sobre a natureza e desenvolvimento do raciocínio. Inicialmente, tentaram postular as suposições epistemológicas que, provavelmente, serviriam de base aos estádios 6 e 7 do desenvolvimento do julgamento reflexivo. Em seguida, levaram a efeito uma clarificação da relação entre suposições epistemológicas e justificações. No seguimento destes procedimentos, o modelo foi submetido a um estudo piloto em que participaram indivíduos de idades compreendidas entre os 16 e os 34 anos. As suas respostas foram usadas na elaboração dos princípios justificativos em cada estágio, na orientação do apuramento das suposições e sobre o conhecimento particular nos estádios mais avançados. Após a aplicação e o escrutínio dos dados deste estudo piloto, foi apresentado um conjunto de parâmetros para a classificação das respostas individuais. Esses parâmetros incluem a descrição das suposições epistemológicas, o papel da autoridade, a natureza da decisão elaborada, o uso da evidência, a amplitude em que o conhecimento é visto como verdadeiro ou correcto e as razões que levam a diferenças nos pontos de vista.

O modelo foi revisto e de novo avaliado em várias investigações baseadas em estudos transversais e longitudinais. Em 1985, o sistema de classificação foi novamente revisto com base em extensos dados retirados de estudos longitudinais. Esta revisão serviu também para clarificar as descrições sobre os primeiros estádios (King & Kitchener, 1994).

De todo este processo de refinamento do modelo surgiu a descrição de sete redes conceptuais, qualitativamente diferentes, que afectam a resolução de problemas mal estruturados. Assim, a progressão do desenvolvimento no raciocínio é definida numa sequência hierárquica de sete estádios de desenvolvimento de complexidade crescente. Estes estádios fazem referência a um conjunto de suposições emitidas pelas pessoas, sobre o conhecimento, o modo como este é adquirido e a justificação das opiniões que elaboram sobre problemas mal estruturados. Trata-se, pois de, um conjunto de suposições a respeito da realidade e do conhecimento de que o indivíduo se serve para perceber e organizar a informação disponível, assim como para elaborar juízos acerca de uma determinada questão controversa. Cada estádio representa uma rede lógica e coerente de conceitos e suposições usados para justificar opiniões.

De acordo com King e Kitchener (1994), à medida que o indivíduo se desenvolve, torna-se mais capaz de avaliar o conhecimento, assumir, explicar e defender os seus próprios pontos de vista relativamente a questões polémicas. Assim, no nível mais elevado do modelo de King e Kitchener, a realidade é entendida como existindo objectivamente. As demonstrações de conhecimento são entendidas como contendo vários graus de veracidade ou exactidão. Neste nível, o indivíduo exige que a aceitação do conhecimento seja baseada num processo racional de conjecturas (hipóteses) que demonstrem o uso da evidência e de regras para as questões adequadas aos problemas em “mão”. O conhecimento deve ser

avaliado e aberto ao exame cuidadoso desenvolvido por outros indivíduos (Pascarella & Terenzini, 1991). Portanto, a capacidade para elaborar julgamentos reflexivos é o ponto mais alto deste processo de desenvolvimento.

O modelo do julgamento reflexivo de King e Kitchener (1994) postula que os verdadeiros *julgamentos reflexivos* são feitos através do exame e avaliação da informação relevante para, que em seguida, se construa uma solução plausível para o problema em questão e, finalmente, se tenha a confirmação de que a solução está aberta às outras avaliações. Por outras palavras, o julgamento reflexivo é baseado na avaliação e integração dos dados existentes com vista a solucionar determinado problema. Este processo, segundo as autoras, não é assumido no sentido de produzir verdades absolutas, apenas fornece um significado aos erros descobertos e omissões verificadas na resolução de problemas. Neste sentido, forma-se uma orientação com vista a encontrar soluções mais adequadas e bem fundamentadas. Isto significa que, a engrenagem no *pensamento reflexivo* que culmina no *julgamento reflexivo*, ajuda o indivíduo a melhor resolver os diversos problemas.

Tendo em vista uma melhor definição do seu objecto de estudo (julgamento reflexivo), as autoras apresentam uma diferenciação entre este e dois outros conceitos, nomeadamente: o *pensamento reflexivo* e o *pensamento crítico*. Segundo Dewey (1933, 1938), o pensamento reflexivo é evocado quando há consciência da existência de um problema real ou incerteza acerca da solução. Além disso, o pensamento reflexivo requer uma avaliação contínua das opiniões, suposições e

hipóteses, contrastadas com dados existentes e outras interpretações plausíveis. Acontece que, pelo facto de este desenvolver verificações e avaliações contínuas, os julgamentos nele baseados são, tendencialmente, mais válidos e compreensíveis do que são as opiniões derivadas da autoridade, compromissos emocionais ou raciocínio estreito (King & Kitchener, 1994).

O verdadeiro pensamento reflexivo pressupõe que o indivíduo elabora suposições epistémicas que lhe permitem compreender e aceitar a incerteza real. Do mesmo modo que o indivíduo pode raciocinar bem ou mal sobre problemas bem estruturados, poderá recorrer ao pensamento reflexivo somente quando são considerados os problemas mal estruturados (King & Kitchener, 1994).

O *pensamento reflexivo* está relacionado, mas não é sinónimo de pensamento crítico. O *pensamento crítico* envolve vários tipos de raciocínio, incluindo a lógica dedutiva e indutiva sobre os problemas bem estruturados. O *pensamento crítico* é tipicamente caracterizado por um conjunto de competências que podem ser adquiridas através da aprendizagem, devido à crescente complexidade do comportamento e/ou das regras. De acordo com Lipman (1988, 38), citado por King e Kitchener (1994), o *pensamento crítico* facilita um bom julgamento porque é autocorrectivo e é sensível ao contexto. Contudo, existem duas diferenças importantes entre as descrições comuns do *pensamento crítico* e a concepção de *julgamento reflexivo*: os pressupostos epistemológicos sobre os quais opera o pensamento e a estrutura do problema.

A teoria de King e Kitchener (1994) assenta sobre alguns conceitos teóricos subjacentes aos estádios de desenvolvimento. As autoras consideram que estes conceitos, além de fornecerem fundamentação para ensinar os estudantes a pensar e a julgar reflexivamente, contêm implicações educativas práticas e investigativas.

Na investigação sobre o julgamento reflexivo, foram encontradas relações consistentes entre suposições do indivíduo acerca da natureza do conhecimento e o modo como este justifica essas opiniões face à incerteza. De acordo com as autoras do modelo, a forte ligação entre epistemologia e conceitos justificativos sugere a existência de uma rede de suposições e de perspectivas inter-relacionadas para justificar o modo como as pessoas raciocinam sobre problemas mal estruturados. As ligações entre suposições epistemológicas e justificações também parecem apresentar uma lógica interna (King & Kitchener, 1994).

A nível das suposições epistémicas e das justificações verifica-se uma diferença qualitativa que se torna evidente quando são analisadas as diferentes formas de perspectivar e de resolver questões complexas. Além disso, as diferentes formas de pensamento surgem numa sequência invariante. Portanto, a rede de suposições organizada de uma forma lógica e coerente, a diferença qualitativa na forma de resolver questões e a sequência invariante em que surgem, sugere a presença de estádios de desenvolvimento. De acordo com as autoras, a opção pelo uso do termo estádio justifica-se pelo facto de haver uma certa consistência entre as

características que definem o modelo dos estádios e a evidência de estas estarem garantidas no modelo do julgamento reflexivo.

A partir de uma análise centrada nas diferenças conceptuais entre o modelo do julgamento reflexivo e outros modelos contemporâneos do desenvolvimento intelectual do adulto, foi efectuada uma comparação. Essa comparação permitiu constatar algumas diferenças importantes entre as quais a seguinte: a maioria dos modelos contemporâneos sobre o desenvolvimento intelectual do adulto caracteriza a forma geral do pensamento do adolescente e do adulto de acordo com as premissas dos estudos de Piaget sobre operações concretas e formais. Como consequência, o foco das suas investigações tem como base o raciocínio formal.

A teoria construída ou investigada no modelo do julgamento reflexivo não teve como foco principal o raciocínio formal porque vê o desenvolvimento das operações formais como sendo diferente do julgamento reflexivo (King, 1977 e 1986, citado por King & Kitchener, 1994). As operações formais têm sido definidas como a capacidade para operar em proposições dedutivas e indutivas (Piaget & Inhelder, 1976). O pensamento, neste estádio, é alargado ao, agora, domínio do possível; os problemas são resolvidos de acordo com um plano de testagem de hipóteses; o pensamento é alargado ao mundo das ideias, para além da realidade concreta, e o pensamento abrange a perspectiva do outro, para além do próprio (Sprinthal & Sprinthal, 1993). De acordo com as autoras este é um modelo de raciocínio lógico.

O modelo do julgamento reflexivo tem-se centrado num domínio intelectual diferente - o desenvolvimento epistemológico de suposições (hipóteses). Assim, considera que a capacidade para o uso do raciocínio lógico dedutivo ou indutivo não tem importância para o estabelecimento de diferenças nas suposições epistemológicas, até mesmo nos níveis inferiores. O modelo refere, ainda, que as suposições epistemológicas afectam a forma como o indivíduo resolve problemas mal estruturados e que o verdadeiro pensamento reflexivo ocorre apenas quando a pessoa organiza o seu pensamento para resolver problemas que envolvem real incerteza. Esta observação distancia o modelo do julgamento reflexivo de outros com ele comparáveis (King & Kitchener, 1994). Por último, trata-se de um modelo apoiado em extensa investigação, o que também o diferencia de outros modelos.

Em resumo, e de acordo com Pascarella e Terenzini (1991), este modelo talvez seja o melhor e mais extenso estudo sobre o desenvolvimento cognitivo do adulto. Distinguimos três aspectos fundamentais que o tornaram num estudo único neste domínio: (I) identifica sete configurações distintas do desenvolvimento epistemológico; (II) sugere que o desenvolvimento das suposições epistemológicas é inerente à forma como as pessoas justificam as suas opiniões quando se encontram face a um problema mal estruturado; e (III) apresenta um suporte empírico extenso para as suas exigências. Para as autoras do modelo, existem três formas diferentes de perspectivar e resolver questões complexas e controversas: (I) pensamento pré-

reflexivo (engloba os estádios 1, 2 e 3); (II) pensamento quasi-reflexivo (engloba os estádios 4 e 5); e (III) pensamento reflexivo (estádios 6 e 7).

Pensamento pré-reflexivo

Esta forma de pensamento inclui os estádios 1, 2 e 3. O raciocínio dos indivíduos com suposições pré-reflexivas não admite que o conhecimento é contingente (incerto). Como resultado, os indivíduos não compreendem que existem problemas reais para os quais pode não haver uma resposta correcta absoluta. Além disso, não são capazes de usar a evidência que os leva a raciocinar no sentido da conclusão. Até mesmo quando apresentam razões, essas, muitas vezes, não parecem ter uma ligação lógica com a questão em discussão.

O *estádio 1* é caracterizado por um sistema de suposições concretas. O conhecimento é visto como absoluto e pré-determinado. A existência de alternativas legítimas é refutada. De acordo com King e Kitchener (1994) esta visão do conhecimento implica que as suposições não requeiram alguma justificação desde que o sujeito observe para conhecer. As suposições (hipóteses) não estão abertas à crítica ou à dúvida. A lógica interna do pensamento no estágio 1 parece ser a seguinte: uma vez que o conhecimento é absoluto, controvérsias não existem e, como consequência, as suposições não são problemáticas.

Os indivíduos neste estágio acreditam e seguem tradições ou convenções sociais, sem perceberem a necessidade ou o valor de examinarem as razões de se prenderem a elas. Por outro lado, já que o conhecimento é limitado a exemplos concretos, revela-se a incapacidade de relacionar duas visões diferentes de um mesmo problema. Esta competência surge, com efeito, como pré-requisito para saber definir as questões como sendo problemáticas ou não. Numa amostra de estudantes caloiros do Ensino Superior nenhum foi considerado como pertencente a este estágio. As suposições características do estágio 1 são, provavelmente, típicas de adolescentes mais novos.

No *estádio 2*, o conhecimento é assumido como sendo certo ou absoluto, mas não imediatamente disponível. O conhecimento está disponível, directamente, apenas através da sensação (tal como na observação directa) ou da autoridade. As suposições não são avaliadas nem justificadas. Quando são justificadas, isso é feito através da sua correspondência com suposições de alguma figura da autoridade, por exemplo, pais ou professores.

Neste estágio o indivíduo expressa pouco ou nenhum conflito ao tomar decisões sobre questões controversas. Quando se apercebe de diferenças de pontos de vista entre investigadores, considera que estas podem ser facilmente resolvidas. Justificam essa diferença baseados na incorrecção do estudo experimental desenvolvido por um dos investigadores. No entanto, este estágio representa uma

grande diferenciação e integração comparativamente ao anterior. Pelo facto de prestarem muita atenção à autoridade quando têm que fundamentar as suas suposições, e por insistirem demasiado na questão do certo ou errado, parecem ser frequentemente muito mais dogmáticos do que ingénuos.

O *estádio 3* é aquele que melhor caracteriza o pensamento dos estudantes que frequentam o 1º ano da Universidade pela primeira vez. Os resultados obtidos pela grande maioria dos estudantes observados situa-os neste estágio. O jovem caloiro reconhece que o conhecimento é temporariamente incerto e inacessível. Começa também a reconhecer que existem verdadeiros problemas para os quais não há respostas absolutas. Contudo, quando são levados a tomar decisões sem haver uma absoluta certeza do conhecimento, não são capazes de perceber que as opiniões e as evidências são entidades separadas que podem ser coordenadas durante o processo de justificação de uma determinada opinião.

Na admissão de que em alguns casos, o conhecimento é temporariamente incerto, encontra-se o potencial para reconhecer que o incerto é uma parte inerente ao processo do conhecimento. A dissonância criada por seguir opiniões injustificadas pode levar o indivíduo a procurar uma clara relação entre prova e opinião. Este movimento de busca de uma justificação para as suas opiniões pode, certamente, levar o indivíduo a progredir em direcção ao estágio seguinte. Os estudantes classificados neste estágio apresentam grandes dificuldades perante a

resolução de problemas complexos ou mal estruturados, apresentando dificuldades em relacionar a sua opinião com as evidências, por exemplo.

Pensamento quasi-reflexivo

Com este tipo de pensamento os indivíduos são capazes de reconhecer que alguns problemas não são estruturados e que o conhecimento exige sobre o seu conteúdo um elemento de incerteza. Isto leva-os a compreender de que modo a prova implica uma conclusão. Contudo, aparecem dificuldades quando são questionados sobre a fundamentação de uma conclusão ou justificação das suas opiniões.

O conhecimento e as justificações no *estádio 4* são vistas como sendo idiossincrásicas. Os indivíduos, neste estágio, não reconhecem a diferença qualitativa entre opiniões de peritos e as suas próprias, ou entre as dos diferentes peritos. Cada opinião é entendida como limitada pelos mesmos “handicaps”.

O maior desenvolvimento observado no estágio 4 tem a ver com o reconhecimento de que, em algumas áreas, o conhecimento nunca será certo. Mesmo que, provavelmente, haja prova sobre uma determinada questão, esta não oferece certeza absoluta. Outro passo importante no desenvolvimento da racionalidade diz respeito à capacidade para entender o conhecimento e a justificação como abstrações. O reconhecimento de que dar razões para sustentar

as opiniões é uma parte essencial de qualquer argumento, marca um passo inicial no sentido da avaliação de ideias, contrastando-as, deste modo, com um padrão público.

O indivíduo goza de uma nova tolerância relativamente às perspectivas alternativas, na medida em que assume que todos os pontos de vista são idiossincrásicos. Os indivíduos deste estágio, quando confrontados com argumentos bem fundamentados e diferentes dos seus, enfrentam contradições inerentes ao seu próprio pensamento: “qualquer pessoa tem direito à sua própria opinião”. Mas, outros pontos de vista podem ser inadequados ou até mesmo errados quando são contra os seus. A procura de novas formas para justificar o seu conhecimento leva-os ao estágio 5.

Os estudantes neste estágio começam a usar a prova (evidência) como suporte para os seus julgamentos. O uso da evidência é crucial para aprender a interpretar dados. Assim, no *estádio 5*, o indivíduo admite que o conhecimento é contextual e resulta em diferentes conclusões. Através do uso das regras de evidência começa a elaborar julgamentos sem risco de voltar ao dogmatismo dos primeiros estádios. Surge não só a consciência de que diferentes perspectivas contam com diferentes tipos de evidência mas também a capacidade do uso da prova com a finalidade de raciocinar logicamente dentro de um contexto particular. No entanto, há uma incapacidade em comparar e contrastar a evidência através dos contextos.

Pensamento reflexivo

O pensamento reflexivo caracteriza o pensamento dos estádios 6 e 7 deste modelo. Os indivíduos, neste estágio, consideram que o conhecimento não é um dado mas pode ser activamente construído e isto exige que o conhecimento seja entendido em relação com o contexto em que foi gerado. Também consideram que o julgamento pode assentar em dados relevantes e as conclusões podem permanecer abertas à reavaliação.

No *estádio 6* começa a sentir-se a insuficiência do conhecimento subjectivo e puramente contextual. Os problemas mal estruturados pressionam o indivíduo a dirigir a sua atenção para os aspectos do contexto com maior significado. Consideram que as soluções para este tipo de problemas devem ser construídas e não apenas achadas.

Os estudos mostram que atingem este estágio estudantes de níveis de ensino mais elevados. No entanto, existe ainda uma certa dificuldade na compreensão do amplo sistema do conhecimento. As conclusões acerca das questões continuam limitadas e situacionais.

O pensamento característico do *estádio 7* reflecte, segundo as autoras, os elementos descritos por Dewey (1933, 1938) como base dos julgamentos teóricos e práticos. A dissonância envolvida na compreensão de que existem verdadeiros problemas, leva os indivíduos deste estágio a envolverem-se activamente na crítica dirigida à conclusão que tenha sido alcançada muito precocemente. Desde que os

métodos críticos e de avaliação sejam aplicados tanto a si próprio como aos outros, o indivíduo aceita que as soluções que eles oferecem são apenas conjecturas hipotéticas acerca dos factos. Nesta altura, as soluções por si encontradas estão, elas próprias, abertas à crítica e à reavaliação.

Segundo Baron (1988), citado por King e Kitchener (1994), os estádios mais elevados do julgamento reflexivo encorajam activamente as mentes mais abertas a pensar sobre como podem ser melhoradas as opiniões, o que, por sua vez, leva à abertura, à alternativa e à contraprova. Do mesmo modo, e de acordo com as autoras, parece ser apenas no estágio 7 que o conceito da acção inteligente de Dewey faz sentido. Assim, a inteligência consiste num complexo conjunto de crescentes e flexíveis hábitos que envolvem a sensibilidade e habilidade para discernir a complexidade da situação; a imaginação que é exercitada em novas possibilidades e hipóteses; a disposição para aprender a partir da experiência; a justeza e objectividade no julgamento de valores e opiniões conflitantes e a coragem para alterar pontos de vista, quando isso é exigido pelas consequências das nossas acções.

Podemos observar, desde os estádios inferiores, que o processo de formação de juízos se torna cada vez mais complexo e elaborado. Os três primeiros estádios deste modelo parecem coincidir com as três primeiras posições de Perry (1990) no seu esquema do desenvolvimento intelectual e ético.

De acordo com Rodgers (1989), citado por Pascarella e Terenzini (1991), em ambos os modelos a verdade é vista como emanada da autoridade e é aceite sem controlo ou verificação por parte do indivíduo. No modelo do julgamento reflexivo, as opiniões individuais são justificadas no sentido da sua conformidade com a verdade da autoridade. Contudo, algumas diferenças começam a verificar-se entre os dois modelos. O autor considera que Perry muda o seu foco, entre as posições 5 e 6, do desenvolvimento cognitivo ou intelectual para o desenvolvimento da identidade, deixando inespecífica a natureza e o processo sobre o desenvolvimento cognitivo depois desse ponto. Neste sentido, duas questões se levantam sobre o desenvolvimento psicossocial, antes do estágio 6 e sobre o desenvolvimento cognitivo, depois do estágio 6.

A teoria de King e Kitchener sobre o julgamento reflexivo continua a focalizar-se nas mudanças cognitivo-estruturais, tornando-se assim num modelo explicitamente desenvolvimental e construtivista na sua orientação. Assim se explica o contributo desta teoria para a promoção do desenvolvimento do pensamento e julgamento reflexivo dos estudantes do Ensino Superior.

Contributos do estudo sobre julgamento reflexivo

Além do seu contributo para uma melhor compreensão do desenvolvimento cognitivo, dando ênfase particular ao desenvolvimento do adulto, a teoria apresenta

uma explicação clara sobre o objecto de estudo e a sua relação com outras áreas do desenvolvimento. Porém, o mais importante contributo deste modelo tem a ver com a avaliação e a promoção do pensamento e do julgamento reflexivo.

Com base em várias fontes que vão desde a discussão com colegas e estudantes, à sua própria experiência com os professores na sala de aula e fora dela, as autoras do modelo delinearam um conjunto de sugestões para ensinar a pensar reflexivamente. Desde logo, King e Kitchener (1994) consideram que ensinar os estudantes a pensar de forma clara e complexa, argumentar de modo coerente e persuasivo ou avaliar de forma justa é um processo complicado e demorado. Tal como foi definido pelas autoras, aprender a pensar reflectivamente inclui uma avaliação contínua de algumas das suposições fundamentais acerca do próprio conhecimento e, também, sobre o processo de aprendizagem. Assim, pode afirmar-se que “partimos da cognição para a aprendizagem, e desta para o ensino” (Almeida, 1993, 104).

De acordo com as autoras, as características dos primeiros estádios sobre as quais se organiza o julgamento reflexivo não são consistentes com o verdadeiro pensamento reflexivo. Por isso, e pelo facto de uma grande maioria destes alunos pertencer ao estágio 3, podem aparecer estudantes com um raciocínio pouco reflexivo. Em situações semelhantes, é importante que seja mostrado respeito e aceitação emocional pois o estudante que sente essa aceitação pode ser mais receptivo a qualquer correcção. Assim, mostrar respeito pelos estudantes como

peças, apesar do estágio ou nível de desenvolvimento exibido, é o tópico fundamental. Por outro lado, importa compreender que os estudantes diferem no modo como vêem as suas suposições epistemológicas (suposições acerca do conhecimento). Esta compreensão permite responder às diferenças a partir de uma base individual. Uma das formas de promover este pensamento nos alunos passa por familiarizá-los com problemas mal estruturados no contexto das suas disciplinas curriculares ou área de investigação. Por norma, problemas mal estruturados existem na maioria das disciplinas, podendo-se criar várias oportunidades para os estudantes examinarem reflexivamente diferentes pontos de vista sobre um determinado tópico.

No fundo, os estudantes podem ser incentivados e devem ter acesso a várias oportunidades para praticar, olhando para questões sob diferentes perspectivas e dando particular atenção à evidência usada ou enfatizada por cada uma dessas perspectivas. Os educadores podem encorajar os estudantes a desenvolver e a praticar estratégias para apresentar com precisão informação e ideias de diferentes âmbitos a partir de pontos de vista alternativos. Devem, também, multiplicar as oportunidades para praticar a compreensão e a apreciação de que existem diferentes pontos de vista, tanto a nível formal como informal, tanto através da expressão oral como da escrita. Na medida em que ler e escrever servem como um meio importante para a compreensão de diferentes perspectivas, a palavra tem um grande

poder na modelação do pensamento reflexivo e na exposição de problemas associados ao pensamento irreflectido (King & Kitchener, 1994).

Para além disso, importa criar oportunidades e encorajar os estudantes a fazer julgamentos e explicar a sua opinião. Por outras palavras, os estudantes devem aprender a avaliar o seu próprio julgamento, relativamente às questões controversas. Fazer uma avaliação informal das suposições dos estudantes acerca do conhecimento e mostrar como estas podem ser justificadas. Os jornais reflexivos ou as respostas a artigos de opinião são tarefas sugeridas.

Os professores devem reconhecer que os estudantes funcionam em diferentes estádios de desenvolvimento e fixar expectativas e objectivos correspondentes. Dependendo do contexto de avaliação, os estudantes apresentam diferentes níveis de raciocínio quando confrontados com problemas mal-estruturados. Neste sentido poder-se-á fornecer desafios e suporte nas interacções com os estudantes. Os desafios envolvem aquelas actividades que são explicitamente designadas para ocupar o estudante com novas formas de pensar. Para estudantes que usam suposições pré-reflexivas, a tarefa pode incluir a introdução de um tema sobre vários pontos de vista alternativos relativamente à questão. Para os estudantes que usam suposições quasi-reflexivas, o objectivo pode ser ajudá-los a fazer uso da evidência (prova), capacitando-os a servirem-se de argumentos persuasivos. É importante reconhecer que as suposições epistemológicas dos estudantes afectam a sua percepção dos desafios e suportes nas interacções.

A este propósito, interessa reconhecer que desafios e suportes podem ser tanto emocional como cognitivamente fundamentados. Quando os professores ocupam activamente os estudantes num processo desenvolvimental, estão a envolvê-los em iniciativas que são intrinsecamente emocionais e cognitivas. Por último, os professores devem reconhecer quais são as capacidades requeridas para tarefas ou actividades seleccionadas ou reconhecer que os estudantes não percebem as tarefas da mesma maneira ou ainda apresentam diferentes capacidades de raciocínio e diferentes suposições sobre o conhecimento e a aprendizagem. Neste sentido, importa criar um clima que promova análises ponderadas sobre as questões em apreço no quadro académico. Com esta sugestão, reconhece-se que aprender a pensar reflexivamente ocorre dentro do contexto duma comunidade intelectual de estudantes. Em suma, e de acordo com Almeida (1993, 94), "é necessário acreditar que é importante ensinar a pensar e que este ensino é possível" mas "não se ensina a pensar como geralmente se faz em relação ao ensino de outras actividades. Ensinar a pensar é sobretudo criar espaços e oportunidades para o aluno pensar; é mais um contexto vivencial de liberdade e de corresponsabilidade de alunos e professores".

2.3 Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

O principal objectivo dos estudos de Kohlberg (1969) foi o de identificar as formas de raciocínio como processo cognitivo subjacente às escolhas morais.

Procurou também delinear a natureza e a sequência progressiva das mudanças verificadas ao nível de tais estruturas cognitivas.

O ponto de partida do seu trabalho situa-se nas investigações de Piaget sobre o desenvolvimento moral. Piaget (1932) iniciou uma série de estudos empíricos sobre o desenvolvimento moral, concebido como parte do desenvolvimento cognitivo. Através de jogos baseados num sistema elaborado de regras, e da observação do modo como as crianças resolvem dilemas concebidos a partir da violação de regras socialmente aceites e, empregando também o método do interrogatório, procurou determinar a natureza da prática e da consciência das regras (Gilligan, 1990). No seu estudo, Piaget identificou e descreveu dois modos distintos de moralidade no pensamento: a *moralidade heterónoma* e a *moralidade autónoma*. A primeira esconde um quase místico respeito pelas regras. A regra (lei) é considerada sagrada e intangível (Gilligan, 1990). A moralidade é determinada pelas consequências materiais independentemente das intenções do agente. O dever é baseado num sentido de respeito *heterónimo* pelos adultos, pelas suas ordens e regras. Este respeito, composto de amor e medo, leva a uma sobre-avaliação da autoridade e das regras. O raciocínio é efectuado segundo o princípio da responsabilidade objectiva. Os actos são avaliados em função da sua conformidade material objectiva e realista relativamente às regras vigentes (Coimbra, 1990). Por sua vez, a *moralidade autónoma* considera a regra como fruto do consenso mútuo, que deve ser respeitado por lealdade aos outros, mas que se pode alterar com a aceitação de todos. A

mudança é feita em função das necessidades humanas e do contexto. A justiça ou injustiça de um acto dependem da intenção do agente. Esta moralidade fundamenta-se no respeito mútuo entre as pessoas e nas regras que orientam a sua interacção e nela está sempre presente o sentido da reciprocidade e da igualdade (Coimbra, 1990).

Assim, a ideia de justiça, confundida no início com a obediência à autoridade e concebida inicialmente em termos de realismo moral, desenvolve-se e transforma-se, com a realização da autonomia individual, no conceito de *igualdade e reciprocidade*. Este conceito é o fundamento da moralidade e emerge espontaneamente na criança através do jogo cooperativo, construindo deste modo a noção de reciprocidade na sua relação com os pares (Gilligan, 1990).

Piaget (1965) deixou em aberto as investigações sobre o desenvolvimento moral na adolescência que, mais tarde, foram retomadas por Kohlberg (1969). Este autor focalizou o seu estudo, fundamentalmente, no julgamento moral do adolescente. Não se importando com o conteúdo, procurou saber como e porquê são feitos os julgamentos morais (Upcraft, 1989).

Para o efeito, constituiu uma amostra de 84 rapazes situados na faixa etária dos 10 aos 16 anos de idade e seguiu o seu desenvolvimento num intervalo de 3 anos (Kohlberg & Kramer, 1969). Através de dilemas morais, que integram valores socialmente aceites e os coloca em conflito, como por exemplo, o *valor da vida* versus o *valor da propriedade*, procede às suas avaliações. Entre esses dilemas, o

mais conhecido é o dilema de Heinz que, resumidamente, refere o seguinte: “Uma mulher sofre de uma doença mortal. Um remédio preparado por um farmacêutico da cidade pode salvá-la, mas este remédio é muito caro. O marido tenta reunir, em vão, a soma pedida e o farmacêutico recusa-se a baixar o preço ou a vender fiado. Uma noite, desesperado, o marido entra na farmácia e rouba o remédio”.

Na avaliação do desenvolvimento moral, cada dilema é seguido de um questionário estandardizado, elaborado com a finalidade de obter justificações para os julgamentos morais. Em relação ao dilema acima resumido, é evidente o confronto entre o valor da vida e o da propriedade.

A partir de dilemas como este, Kohlberg dispôs-se a determinar como são compreendidos e resolvidos os conflitos. Baseado nas diversas concepções de vida, lei, propriedade, autoridade, punição e consciência, Kohlberg identificou 6 estádios diferentes sobre a concepção de justiça (Kohlberg & Kramer, 1969; Kohlberg, 1969, 1972; 1973; Gilligan, 1990)). Tais estádios aparecem numa sequência invariante. Cada estádio sucessivo representa uma reorganização hierárquica dos conceitos morais relativamente ao estádio precedente, destacando uma maior diferenciação e complexidade na compreensão dos dilemas e, portanto, uma resolução mais justa (Lourenço, 1990; 1992; 1998). A descrição de Kohlberg dos 6 estádios do julgamento moral centra-se em torno do conceito de *moralidade*¹⁰.

¹⁰ A moralidade consiste em construir juízos de valor sobre a sociedade em que se vive, em tomar uma distância crítica em relação a ela, assumindo totalmente as obrigações e as responsabilidades, em deixar-se guiar pelo valor que representa a dignidade humana para considerar a pessoa como um fim e não como um meio (Cf. Kohlberg, 1970).

convencional, onde a equação da justiça com a preservação do sistema social existe através da manutenção do respeito pelas suas normas e valores (Gilligan, 1990). De acordo com Gilligan (1990), o nível pré-convencional torna evidente uma incapacidade em construir um ponto de vista societal e o julgamento moral é egocêntrico e deriva de construtos morais baseados nas necessidades individuais. O julgamento convencional baseia-se na partilha dos valores morais que sustentam relacionamentos, a existência de grupos, comunidades e sociedades. Quanto ao julgamento pós-convencional, este adopta uma perspectiva prévia para a sociedade e constrói princípios morais universalmente aplicáveis. Transcende, pois, a visão societal.

Nível Pré-Convencional

Os valores morais pré-convencionais residem em acontecimentos externos. As acções são julgadas em termos das suas consequências físicas.

Estádio 1 – moral heterónoma ou orientação primitiva e obediência à autoridade: O comportamento dos indivíduos no estágio 1 é baseado no desejo de evitar punições físicas severas por parte de um poder superior. O medo da punição domina os motivos que poderiam levar à solução do problema.

Estádio 2 – individualismo e troca instrumental: As acções baseiam-se amplamente na satisfação das necessidades pessoais do indivíduo, não considerando as necessidades das outras pessoas a não ser que, ao fazê-lo, saia beneficiado. Há uma orientação materialista no sentido em que as discussões morais se expressam em termos instrumentais e físicos.

Nível Convencional

Situa-se neste nível a maioria dos adolescentes e adultos. Contudo, não existe necessariamente uma correspondência directa entre idade e estágio do desenvolvimento (Pascarella & Terenzini, 1991). Aqui, os valores morais convencionais baseiam-se no desempenho de papéis bons ou correctos, na manutenção da ordem convencional e na satisfação das expectativas do outro. O indivíduo interiorizou e adoptou, como suas, as regras morais, experimentando um sentimento de lealdade relativamente às leis e normas.

Estádio 3 - Expectativas interpessoais mútuas, conformidade interpessoal: O comportamento moral é fundamentalmente dirigido aos outros significativos (pares). Existe a preocupação com grupos de pessoas e o conformismo com as normas do grupo. O bem e o mal dependem das reacções dos outros (aprovação

e/ou desaprovação). O objectivo é ser aceite, desempenhando os afectos um forte papel neste estágio e podendo os sujeitos ter grandes dificuldades em resolver todos os sentimentos contraditórios envolvidos numa situação dilemática. No caso de Heinz, que referimos anteriormente, um sujeito, neste estágio, diria que era errado roubar porque quase todas as pessoas dizem que roubar é errado. O indivíduo decide de acordo com o consenso maioritário.

Estádio 4 – moralidade da autoridade e da manutenção da ordem social ou manutenção do sistema social e consciência: O indivíduo, neste estágio, preocupa-se com a ordem na sociedade. A honra e o dever resultam da manutenção das regras da sociedade. Recorre às regras, leis ou códigos para se orientar nas situações dilemáticas. As leis e regras representam, para os indivíduos deste estágio, uma tentativa feita pela sociedade no sentido de estabelecer os mesmos padrões de conduta para todos os cidadãos. Os juízos morais são feitos pelos indivíduos, de acordo com essas regras. Evidentemente que alguns problemas podem surgir com esta orientação rígida quando as leis entram em conflito ou quando são pouco claras. “No caso de Heinz, a lei protege o farmacêutico do roubo. Mas, o que dizer de uma lei de igualdade de direitos que dê à mulher o direito à vida?” (Sprinthal & Sprinthal, 1993, 175).

Nível Pós-Convencional

Pertence a este nível uma escassa minoria de adultos. É geralmente atingido depois dos 20 anos de idade, mas não existe necessariamente uma relação directa entre idade e estágio do desenvolvimento. Os valores morais pós-convencionais baseiam-se em princípios que podem ser aplicados universalmente.

Estádio 5 – Moralidade do contrato social e direitos individuais: A moralidade baseia-se no acordo democrático sobre normas, direitos e alterações. O que é correcto é o que toda a sociedade decide. Não há absolutos legais. As alterações da lei são usualmente efectuadas por razões do maior bem para o maior número de pessoas. “Esta orientação revela que a autonomia moral desses sujeitos pode não ser completa uma vez que essa orientação é mais teleológica e consequencialista do que deontológica e processualista. Ou, seja, mais orientada para o princípio da utilidade social ainda que maior número possível, e menos orientada para o princípio da justiça” (Lourenço, 1992, 110).

Este é o estágio que caracteriza a moralidade dos estados democráticos. O indivíduo age de acordo com um contrato social. Porém, os pensamentos e julgamentos morais são complexos e abrangentes, pois são considerados diversos pontos de vista. Como se pode comparar o valor da vida com o valor da propriedade? Uma vez que existem mais leis, quais os caminhos disponíveis para

tentar redefini-las? O problema não é, portanto, errado a partir de uma única lei, mas em termos do sistema global.

Estádio 6 – Princípios éticos universais: As considerações seriam baseadas não tanto em leis, mas em princípios morais universais não escritos. O que está correcto é uma decisão da consciência do próprio, baseada em ideias sobre rectidão que se aplicam a todos. Estas são designadas por *princípios éticos universais*¹¹. Os princípios éticos mais importantes tratam da justiça, da igualdade e da dignidade de todas as pessoas e são mais elevados do que qualquer lei. Segundo Kohlberg, os princípios éticos “são princípios universais da justiça, da reciprocidade e igualdade de direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos” (Sprinthal & Sprinthal, 1993, 175). “Em termos de operações de justiça, os sujeitos do estágio 6 coordenariam as operações de justiça por igualdade, reciprocidade, equidade, universalidade e tomada de perspectiva com vista à salvaguarda dos direitos humanos fundamentais, ou seja, consideração da pessoa como um fim, não como meio” (Lourenço, 1992, 113).

Tanto o 5º como o 6º estágio apresentam conceitos similares e, por isso, torna-se difícil explicar a diferença entre ambos. Mas enquanto no 5º estágio o indivíduo age de acordo com o contrato social, no 6º estágio o indivíduo age de acordo com um ideal interiorizado que solicita uma acção que é independente das reacções dos

¹¹ Um princípio ético abrange todos os indivíduos e é universal, enquanto a regra é específica (Cf. Sprinthal & Sprinthal, 1993).

outros. O ideal representa a crença do indivíduo no valor da vida e no respeito pelo outro.

Referindo-nos, de novo, ao caso de Heinz, este poderia roubar o medicamento, posto que o valor da vida humana é mais elevado do que o valor da propriedade (um princípio universal). Mas, por outro lado, Heinz deveria estar disposto a aceitar uma punição legal por ter roubado. É necessário que exista uma relação lógica entre comportamento do indivíduo e o raciocínio que lhe está subjacente.

De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), algumas investigações no domínio do desenvolvimento cognitivo têm sugerido que o desenvolvimento do raciocínio operatório formal é uma condição necessária para o desenvolvimento de princípios morais. No entanto, o domínio do julgamento moral tem a ver, particularmente, com a elaboração de decisões acerca dos valores sociais que as pessoas deveriam utilizar no seu relacionamento com os outros no sentido de promover o bem estar (King & Kitchener, 1994). Porém, a sua estrutura inclui o sistema de tomada de decisão, estratégias de resolução de problemas, perspectiva social e lógica subjacente à elaboração da escolha moral (Upcraft, 1989). Portanto, todo o julgamento moral está ligado às estruturas do pensamento e, necessariamente, às experiências de cada pessoa. Assim, alguns estudos referidos por Pascarella e Terenzini (1991), efectuados no contexto universitário por Colby, Kohlberg e Gibbs (1983), mostram que existe uma correlação entre o estágio de julgamento moral e nível de educação formal do indivíduo (Pascarella & Terenzini,

1991). Nestes estudos avaliou-se a experiência pré-universitária de 767 estudantes do 1º ano e concluiu-se que os que obtiveram melhores resultados a nível do julgamento moral tinham lido grande número de obras de autores importantes e encontravam-se mais ao corrente das questões relacionadas com as ciências físicas, sociais e com a matemática, apresentando um maior conhecimento em termos de cultura geral. Estes resultados parecem sugerir que o nível de julgamento moral dos estudantes do 1º ano está, positivamente, associado ao meio pré-universitário académico, literário e cultural. Outras investigações mostram que os caloiros com um nível elevado dos seus princípios morais participam mais activamente nas actividades de aprendizagem, nas discussões sobre problemáticas sociais, etc., mostrando-se detentores de um pensamento cultural activo e mais sociáveis.

Críticas e contributos

Apesar da importância deste trabalho, algumas críticas têm sido feitas a esta teoria. De acordo com Lourenço (1992), são, fundamentalmente três as críticas mais pertinentes. A primeira vem de Gilligan. A autora considera que existe uma orientação moral para o cuidado, distinta da orientação moral para a justiça. Considera ainda que, nas mulheres, o problema tem a ver com a percepção do “self” e, quando envolvidas em relações com os outros, o julgamento do que é moral é

insistentemente contextual (Pascarella & Terenzini, 1991). Gilligan, (1977, 1982) argumentava que a preocupação das mulheres com o cuidado situava-as com frequência no estágio 3 do raciocínio moral, enquanto que a preocupação dos homens com a questão dos direitos e deveres tendia a situá-los com frequência no estágio 4 (Lourenço, 1992).

A segunda crítica diz respeito aos estádios de moralidade pós-convencional. Autores como Gibbs (1979) e Snarey (1985), citados por Lourenço (1992), referem a raridade destes estádios quer em culturas ocidentais quer em culturas não ocidentais. Esta constatação seria devida ao facto de darem mais ênfase a determinado tipo de experiências e vivências e, não tanto, por apelarem para estruturas sócio-cognitivas e morais complexas.

A terceira crítica tem a ver com a distinção entre normas morais e convenções sociais e o significado que estas assumem em termos do desenvolvimento moral das crianças. Neste contexto, os estudos apontam mais para uma distinção de conteúdos do que para uma distinção estrutural (Lourenço, 1992).

Os contributos desta teoria têm a ver com a promoção do desenvolvimento moral, no sentido de estimular o raciocínio moral. Assim, a nível do Ensino Superior, vários tipos de intervenção têm sido empregues, nomeadamente: discussão de dilemas morais, programas de desenvolvimento da personalidade (enfatizando o desenvolvimento psicológico pessoal), estudos sociais e cursos na área das humanidades (Pascarella & Terenzini, 1991). Os resultados obtidos a partir

destas intervenções mostram que a discussão de dilemas e os programas de desenvolvimento da personalidade são os que têm produzido efeitos mais significativos.

2.4 Modelo da “voz diferente” de Gilligan

O modelo de Gilligan (1977, 1982, 1986) teve origem em investigações cujo objectivo era a fundamentação da crítica dirigida à teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral. Vários autores (Pascarella & Terenzini, 1991; Upcraft, 1989; Lourenço, 1992; 1995; Chickering & Reisser, 1993) referenciam que Gilligan, nas suas investigações sobre os conceitos do “*self*” e de moralidade, observou persistentes discrepâncias entre os resultados das suas experiências e os das principais teorias do desenvolvimento (Piaget, Erickson, e Kohlberg). A autora afirmava que as mulheres, avaliadas através de instrumentos operacionalizados por Kohlberg, obtinham consistentemente resultados inferiores, sugerindo que tais teorias apresentavam conceptualizações parciais. Por exemplo, a grande ênfase de Kohlberg nos direitos do indivíduo, ou seja, nos valores da justiça e autonomia, leva a que seja ignorada a importância do relacionamento na mulher (Chickering & Reisser, 1993). O seu modelo é muito semelhante ao das outras teorias do desenvolvimento social, baseadas num movimento desenvolvimental que parte de

um pensamento societal egocêntrico para uma perspectiva universal (Pascarella & Terenzini, 1991).

Este modelo de Gilligan, apelidado de “Modelo da voz diferente” está organizado numa sequência de três estádios ou níveis que são resumidos por Pascarella e Terenzini (1991) do modo que se segue:

O nível 1, orientação para a sobrevivência individual, focaliza-se com firmeza e clareza no “*self*”. Neste nível existe um período de transição do *egocentrismo* para a *responsabilidade* caracterizada pela descoberta da responsabilidade como uma nova base para definir relações entre *eu* e os *outros*. *O nível 2, da bondade ao auto-sacrifício*, focaliza-se na interiorização do conceito maternal de moralidade. Este conceito envolve a percepção da importância da protecção do dependente e do diferente. Neste nível emerge claramente a “voz feminina”, e o *bom* é igualado ao *cuidado ou preocupação* com os outros. Ocorre também a segunda transição da *bondade à verdade*. Esta procura resolver o conflito entre o egoísmo e a responsabilidade. A resolução do conflito é alcançada *no nível 3, moralidade da não violência*, quando é encontrado o equilíbrio entre as expectativas de conformidade e o cuidado, no contexto das noções convencionais da condição de mulher e das necessidades individuais. O equilíbrio é conseguido através da não violência como princípio moral.

Quanto à intenção e consequências da acção, o julgamento moral continua a ser emitido. Mas, este agora torna-se universal nas suas condenações de

exploração. Segundo Upcraft (1989), Gilligan acredita que o estágio mais avançado do desenvolvimento feminino pode ser o seu cuidado para com o outro e a sensibilidade relativamente às necessidades dos outros.

A moralidade da responsabilidade é um dos aspectos que marcam a diferença entre a teoria de Gilligan e a de Kohlberg que valorizam a moralidade dos direitos. Outra diferença entre as duas teorias tem a ver com os conceitos de autonomia e separação; ligação e relacionamento. Segundo Gilligan, os conceitos de autonomia e de separação são indicativos do desenvolvimento masculino, enquanto o desenvolvimento feminino é melhor explicado pelos conceitos de ligação e relacionamento (Upcraft, 1989). Nos indivíduos do sexo masculino, separação e individuação encontram-se criticamente ligadas à formação da identidade sexual, daí que, separar-se da mãe, seja essencial para o desenvolvimento masculino (Upcraft, 1989). Portanto, a masculinidade é definida pela separação enquanto a feminilidade é definida pela ligação. De acordo com a autora, a identidade sexual masculina é ameaçada pela intimidade e a feminina pela separação. Por isso, os homens tendem a ter dificuldades com relacionamentos e as mulheres tendem a ter problemas com a individuação (Upcraft, 1989).

Apesar das diferenças, Gilligan acredita que estas representam duas formas diferentes de ver o mundo e, mesmo focalizando a sua atenção nas mulheres, afirma que as “duas vozes” são inerentes ao ciclo vital, constituindo-se, deste modo, como áreas alternativas de avaliação do moral. Gilligan considera que todas as pessoas

raciocinam nas “duas vozes”, contudo uma é preferida e tende a dominar. Alguns homens tendem a usar a voz feminina, enquanto algumas mulheres preferem a voz da justiça. A voz do cuidado é, mais frequentemente, encontrada entre as mulheres e a da justiça entre os homens (Gilligan, 1990). O debate entre Kohlberg e Gilligan existe desde que esta autora identificou a “voz do cuidado e da responsabilidade”, e criticou a teoria de Kohlberg como sendo parcial e a favor da voz da justiça (Chickering & Reisser, 1993). As investigações apresentam resultados contraditórios. Algumas continuam a encontrar “duas vozes” diferentes e baixos resultados nas mulheres através da escala de Kohlberg. Outros estudos encontram uma estrutura de raciocínio moral – estrutura da justiça. Assim as “vozes” do cuidado e as da justiça exprimem complementariedade no processo de desenvolvimento; são padrões complementares de percepção e decisão (Chickering & Reisser 1993).

Contributos da teoria

É importante reconhecer o valor do trabalho de Gilligan, assim como de outras investigações com este relacionadas. É um trabalho realizado no sentido da inclusividade e, mais uma vez, sustenta o facto de que nenhuma teoria baseada numa limitada amostra pode ser automaticamente generalizada.

Gilligan contribuiu, ainda, para o estudo do desenvolvimento moral do Estudante Universitário ao esclarecer a divergência entre as posições de Kohlberg e de Perry

sobre o *relativismo*: enquanto para Kohlberg, os princípios do julgamento moral resolvem o problema do relativismo, para Perry, o *relativismo* funda (cria) o problema no contexto dos princípios do julgamento moral.

No entanto, os dois autores concordam que o desenvolvimento do relativismo ocorre durante os anos do Ensino Superior. Deste modo, só um estudo sobre o desenvolvimento moral em estudantes no Ensino Superior poderia fornecer bases empíricas para a resolução deste desentendimento. Assim, Gilligan e Murphy (1979) conduziram um estudo longitudinal, baseado em entrevistas construídas, com estudantes que seguiam um curso ministrado por Kohlberg sobre a escolha moral e política. Gilligan e Murphy realizaram entrevistas no final do último ano do curso superior, momento em que, segundo os autores, as questões sobre compromisso e escolha são particularmente sensíveis.

Nesta entrevista pedia-se ao estudante que revelasse a sua experiência sobre o conflito moral relativamente à escolha, o seu pensamento sobre compromissos num futuro próximo e os já efectuados, assim como o seu sentimento sobre os mesmos. Da análise das respostas, tornou-se evidente que há uma inadequação entre a concepção do relativismo como problema da fase de transição do 4º para o 5º estágio de Kohlberg e os dados obtidos. Gilligan (1990) considera que o sistema de Kohlberg não mostra um claro desenvolvimento relativamente às mudanças ocorridas no julgamento moral entre o 1º e os últimos anos do Ensino Superior. Nas respostas à entrevista, dirigida aos estudantes dos últimos anos, verifica-se que

alguns estudantes, além de responderem às questões propostas, as questionam, sugerindo uma outra, ou consideram que a informação dada é insuficiente para responder a tais questões. Nestas respostas aparecem repetidamente dois temas: (1) os estudantes afirmam que o problema moral, no dilema de Heinz, não tem a ver com a decisão “certa” ou “errada” em roubar o medicamento, mas sim com a incapacidade do farmacêutico em responder à situação difícil da mulher que está a morrer (Gilligan, 1990). Portanto, o farmacêutico torna-se o sujeito em análise e, de acordo com a autora, ao seu comportamento é atribuída a combinação de causas psicológicas e sociais pelos estudantes. (2) Em vez de responderem à questão de Kohlberg, sobre se Heinz pode ou não roubar o medicamento, os estudantes referem que teriam que saber mais sobre quem são essas pessoas e onde vivem, argumentando que são as contingências da sua vida particular e as circunstâncias sociais que determinam as consequências actuais da decisão de Heinz (Gilligan, 1990).

As duas configurações sugerem uma mudança no pensamento dos estudantes, uma vez que estes passam a demonstrar interesse pelas causas e consequências da escolha moral, pondo de parte a lógica dessa escolha. Gilligan e Murphy (1979) sustentam que nestas respostas está a evidência da *descoberta do problema* que é equivalente ao relativismo contextual identificado por Perry como sendo transformação crítica do pensamento dos estudantes do Ensino Superior. Os autores, consideram que este desenvolvimento epistemológico ou meta-ético ocorre fora da

sequência do julgamento moral normativo. Esta mudança significa um desenvolvimento conceptualizado a partir de um método formal dos princípios de resolução apontados por Kohlberg para um método contextual em que o problema moral é visto em conformidade com a teoria de Perry (um compromisso no relativismo).

Os estudantes que foram, inequivocamente, capazes de afirmar, com base em princípios de equidade e reciprocidade, que o roubo de Heinz foi justo, posteriormente descobriram que, ao mesmo tempo que os princípios morais fornecem soluções simples que serão justas do ponto de vista abstracto, quando transferidas para a realidade parecem não ser justas. Este reconhecimento epistemológico, que de alguma maneira tem o sentido de que *a verdade é relativa*, é frequentemente seguido pela mudança no julgamento moral pelo que, tais julgamentos se tornam menos absolutos e mais relativistas no sentido da teoria de Perry (Gilligan, 1990).

Gilligan (1990) sublinha que os estudantes geralmente atribuem essa mudança no julgamento moral à sua própria experiência em situações reais de conflito e escolha moral. São experiências que envolvem escolhas irreversíveis e de contínua responsabilidade para com o bem estar dos outros. Como é óbvio, a maioria dos estudantes confronta-se com este tipo de escolhas, particularmente, em situações que implicam o relacionamento com os outros e alguns estudantes saem dessa experiência com uma nova perspectiva sobre os problemas morais.

Descobrem a diferença e reconhecem a validade, não exactamente, dum conjunto diferente de regras, mas de um todo que supõe outra maneira de abordar as coisas (distinção que Perry faz entre multiplicidade e relativismo) (Gilligan, 1990). O julgamento moral formal, baseado em operações lógicas do pensamento hipotético-dedutivo, dá lugar a uma perspectiva mais indutiva para a resolução de problemas morais.

Com esta perspectiva a autora descobre o relativismo contextual que, invariavelmente, configura a interpretação daquilo que formalmente tem sido considerado como facto moral objectivo. Além disso, descobre que os princípios de justiça foram irredutivelmente vinculados à interpretação contextual, psicológica e histórica. Por tudo isto, o estudo sobre o desenvolvimento moral dos estudantes no Ensino Superior, e as poucas investigações sobre o julgamento moral do adulto, apontam para a necessidade de alargar a sequência do desenvolvimento moral descrito por Kohlberg e rever a concepção dos seus últimos estádios (Gilligan, 1990).

Em síntese, o contributo de Gilligan a este nível centra-se na clarificação do desenvolvimento moral nos anos do Ensino Superior, considerando que o mesmo se focaliza na transformação da ideologia moral em responsabilidade ética. Esta mudança segue-se à descoberta epistemológica do relativismo contextual e é acompanhada pela mudança na preocupação com questões que vão desde a identidade até à intimidade.

3. Teorias psicossociais

Este conjunto de teorias tem como objectivo conhecer o modo como as pessoas se comportam, sentem e interpretam o significado da experiência. De acordo com Ferreira e Hood (1990), durante o tempo que o estudante frequenta instituições do Ensino superior, ocorrem modificações nas diferentes áreas do seu desenvolvimento, dando assim origem à elaboração de diversas teorias do desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

As teorias psicossociais encaram o desenvolvimento como um processo que envolve a realização de um conjunto de *tarefas de desenvolvimento*. A realização destas tarefas implica mudanças qualitativas no pensamento, no sentimento, no comportamento, nos valores e no relacionamento com os outros (Pascarella & Terenzini 1991; Chickering & Reisser 1993). De acordo com Havighurst (1972) as tarefas de desenvolvimento são importantes para um processo de crescimento saudável e satisfatório, no contexto social em que o indivíduo vive. Estas consistem num conjunto de solicitações fisiológicas, psicológicas e sociais que o indivíduo deve satisfazer segundo uma ordem que permita um sucesso razoável. As tarefas de desenvolvimento são, até certo ponto, consequência da progressão da idade e das

“expectativas sociais que a sociedade vai manifestando de modo cada vez mais preciso” (Campos, 1990, 15).

Autores como Pascarella e Terenzini (1991) referem, ainda, que as tarefas de desenvolvimento tendem a apresentar-se numa sequência que resulta da influência dos processos de maturação biológica e psicológica e, também, dos aspectos sócio-culturais associados às expectativas sociais. A sequência das respostas, dirigidas às tarefas de desenvolvimento, pode variar de acordo com padrões culturais e/ou sexuais. Assim, a ordem em que são resolvidas certas tarefas, numa dada cultura ou grupo sexual, é independente da sua resolução noutra grupo cultural ou sexual. Por outro lado, a maioria das teorias psicossociais considera que o sucesso individual na realização de cada tarefa pode afectar, significativamente a resolução de tarefas posteriores e, conseqüentemente, o grau e a extensão do desenvolvimento psicossocial.

Os indivíduos, ao longo da sua vida confrontam-se com objectivos que são verdadeiros desafios à progressão no seu desenvolvimento. Segundo Pascarella e Terenzini (1991), a natureza dos desafios com que o indivíduo se confronta também varia com a idade e com a posição social. Acrescentam Ferreira e Hood (1990, 392) que, durante os anos de frequência do Ensino Superior, as “disputas com as exigências da sociedade incluem sair de casa, tornar-se autónomo, decidir quem é e o que vai fazer com a sua vida”.

Além da incidência dos princípios de Havighurst (1972) neste contexto, as teorias do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior foram muito influenciadas pelos trabalhos de Erickson (1959, 1968), através das noções de *princípio epigenético*, de *crise* ou *tarefa/desenvolvimental* e de *conflito nuclear* (identidade *versus* confusão de identidade). Segundo Erickson (1968) tudo o que cresce tem um plano básico e, é a partir deste, que emergem as partes, tendo cada uma delas o seu próprio momento de ascensão até que todas tenham surgido para formar um todo funcional. Este é o princípio epigenético que, resumidamente, significa que o “potencial para o crescimento já está dado” (Sprinthal & Sprinthal, 1993, 141). O princípio epigenético implica a noção de sequência no processo de desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento não ocorre ao acaso, é definido pela interação entre a idade, os aspectos biológicos e psicológicos num dado ambiente.

A *crise* deve significar, de acordo com Erickson (1968), um momento de decisão e não deve ser conotada com uma emergência (alarme). Tal como acontece com o desenvolvimento, a *crise* resulta da interação entre mudanças biológicas, psicológicas e exigências sócio culturais. A decisão caracteriza a crise já que esta exige avaliação e escolha entre várias alternativas, no sentido da acção. Porém, segundo Pascarella e Terenzini (1991), as escolhas efectuadas em cada momento de crise determinam progressos, regressões ou paragens no desenvolvimento. Por último, o *conflito nuclear* entre identidade *versus* confusão de identidade tem ocupado um lugar central em quase todas as teorias psicossociais do

desenvolvimento do estudante universitário. Para Erickson (1968), a continuidade interna e a uniformidade caracterizam a identidade. Pelo contrário, a confusão de identidade é caracterizada pela ausência de qualquer sentido do passado (continuidade).

3.1. Teoria de Erickson sobre o desenvolvimento da identidade

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erickson (1968) baseia-se numa definição interdisciplinar de identidade em que a estrutura biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência do indivíduo. Os trabalhos do autor não reflectem, de modo explícito, a metodologia de investigação utilizada e abordam o conceito de identidade com base em múltiplas perspectivas, biográficas, patológicas e teóricas. Contudo, embora, divergindo em pontos importantes, a origem do seu trabalho assenta na perspectiva freudiana¹¹ de desenvolvimento da personalidade. Focalizando-se nos aspectos adaptativos do eu, Erickson (1982) considera que o eu é uma instância da personalidade capaz de reconciliar as discontinuidades e as ambiguidades da experiência pessoal.

¹¹ "Erickson exprimiu, por diversas ocasiões, a sua lealdade para com o pensamento freudiano. No entanto, em vários pontos de base, as suas concepções afastam-se fundamentalmente do pensamento freudiano." (Cf. Claes, 1990, 148).

A noção de identidade do eu é colocada por Erickson no centro da sua reflexão sobre o desenvolvimento e esta assenta em três aspectos fundamentais: continuidade, unidade e mutualidade (Costa, 1990). Assim, a identidade baseia-se na consciência de uma *continuidade* temporal de um *eu* que traz consigo um passado que lhe pertence. Por meio de escolhas significativas nas diversas vias oferecidas pelo crescimento, esse “eu” compromete-se no futuro, opõe-se à experiência da divisão, da difusão e do parcelamento. Finalmente, apela para a reunião no seio de uma unidade funcional de elementos através dos quais “eu me reconheço diferenciando-me daqueles que não se parecem nada comigo, pois eles são diferentes daquilo que eu sou ou creio ser”.

Erickson elaborou um esquema do desenvolvimento da identidade, numa sequência de oito estádios ou etapas da vida, que se inicia desde o nascimento e termina na velhice. Cada estádio é concebido como um momento crítico do processo de crescimento, ou seja, um momento de decisão entre o progresso e a regressão, a integração ou a estagnação. As diversas etapas, são caracterizadas por um conflito particular entre orientações bipolares que configuram uma solução possível para o mesmo. O conflito subjacente a cada um dos estádios é uma oposição nuclear (normativa) ou momento de crise em que o indivíduo está perante soluções contraditórias, exigindo uma tomada de decisão cuja natureza depende do balanço de vários factores de desenvolvimento. Isto significa que o indivíduo pode

emergir de cada um dos estádios com um sentido de si próprio reforçado ou debilitado (Costa, 1990).

Na perspectiva de Erickson (1968) a construção da identidade é a maior tarefa a cumprir durante a adolescência. À volta desta articulam-se todas as restantes etapas do crescimento. Assiste-se, assim, a uma recapitulação e reformulação das diversas funções do eu, elaboradas ao longo da infância (Claes, 1990). No entanto, observa-se também uma antecipação dos aspectos centrais das etapas posteriores. É neste sentido que se impõe a reconciliação entre o passado, o presente e a capacidade de se projectar no futuro. De acordo com Erickson (1968), é necessário ser capaz de estabelecer uma ligação entre o que o indivíduo era como criança e o que será como adulto. Por isso, o adolescente tem necessidade de algum tempo que lhe possibilite a integração de elementos da sua identidade já adquiridos.

Segundo Costa (1990), a formação da identidade tem uma função psicológica e social. Assim, e até certo ponto, a construção da identidade resulta da necessidade de o indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de forma consistente e sem contradições. Mas, também resulta de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis: familiares, profissionais e sociais, o que lhe dá um estatuto e posição na sociedade.

Críticas e contributos

Apesar de ter sido uma teoria importante, no âmbito do estudo do desenvolvimento da identidade, são-lhe atribuídas algumas falhas. A primeira diz respeito à ausência de uma metodologia adequada para chegar à problemática da identidade. Pois, de acordo com Erickson o conceito de identidade deve ser abordado sob múltiplas perspectivas (biográficas, patológicas e teóricas) abarcando uma variedade de conotações (Claes, 1990). A segunda tem a ver com a ausência de uma descrição dos aspectos normativos do polo negativo de cada um dos conflitos que marcam a construção da identidade (Claes, 1990).

O mérito do seu trabalho reside no facto de ter transformado a teoria de Freud sobre o desenvolvimento da “personalidade doente” num esquema do desenvolvimento normal (saudável) através da percepção de uma relação tridimensional entre o indivíduo, o meio e o momento histórico. Realça, acima de tudo, os aspectos positivos do crescimento. Actualmente, podemos afirmar que foi a teoria que mais tem influenciado as teorias psicossociais do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior.

3.2. Modelo de Marcia sobre os estatutos da Identidade

Durante a década de 70, diversos estudos, baseados na perspectiva teórica de Erickson, desenvolveram instrumentos com o objectivo de medir o processo de formação da identidade durante a adolescência. As entrevistas semi-estruturadas, as auto-descrições e os questionários foram as abordagens metodológicas utilizadas nesses estudos.

Os trabalhos de Marcia (1966), elaborados nesse contexto, retomam o tema central da adolescência (construção da identidade) e trazem um contributo especial ao estudo do desenvolvimento da identidade durante os anos do Ensino Superior. O autor procura dar uma ênfase maior às fases específicas da formação da identidade nesse período.

Marcia (1966) considera que a identidade é uma estrutura interna e dinâmica dos dons, das crenças e das identificações anteriores. O seu conceito de identidade assenta sobre um duplo pressuposto teórico: por um lado, está a identidade do eu, concebida como um estado hipotético de estruturação progressiva da personalidade que emerge, pela primeira vez, na adolescência e, por outro, está a identidade do eu entendida como um sentimento subjectivo que pode ser abordado por introspecção. Defende também que a formação da estrutura da identidade é um processo dinâmico que implica a resolução de duas tarefas psicossociais. Uma tem a ver com a experiência da “crise”, entendida como compromisso e escolha entre alternativas

significativas e competitivas. A outra refere-se à implicação numa orientação sexual, à elaboração de compromissos ocupacionais e à adopção de uma posição ideológica (religiosa e política).

Através do uso da entrevista semi-estruturada, Marcia (1966) propôs-se abordar a identidade no seu nível de estruturação mais elevado. Construiu questões em duas áreas comuns de preocupação para estudantes do Ensino Superior, nomeadamente a área da ideologia, que faz alusão ao grau de investimento pessoal do indivíduo face à religião e à política, e a área do compromisso profissional que faz referência ao grau de investimento no contexto profissional. Posteriormente, o autor introduziu uma terceira, a área dos valores sexuais, que é abordada através da perspectiva dos papéis sexuais e das atitudes face ao sexo.

A análise efectuada sobre as respostas obtidas permitiu agrupar as vivências dos estudantes de acordo com quatro estilos distintos do processo de formação da identidade, subjugando crise e investimento.

Difusão de identidade – o estudante pode ter experienciado, ou não, a crise da procura da identidade e não ter efectuado compromissos em áreas ocupacionais ou dos valores. O que o caracteriza é o facto de não demonstrar interesse por questões de escolha, profissional e ideológica, ou tender a aceitar todas as posições de igual modo. Por outro lado, verifica-se a ausência de compromissos com alguém ou com um conjunto de crenças ou princípios. A ênfase é colocada na relatividade e na

ausência de implicação afectiva e cognitiva nas diferentes áreas (profissional, sexual e dos valores).

Identidade outorgada – o estudante não viveu nenhuma experiência de crise. O objectivo central é evitar uma escolha autónoma. Por isso, não é possível identificar um período real de tomada de decisão face a áreas críticas. Ao contrário do estado anterior, o estudante mostra interesse pela sua futura actividade profissional, pela sua ideologia e pela implicação num papel sexual. No entanto, aceita sem questionar qualquer papel prescrito por pessoas significativas. “Tornou-se naquilo que os outros queriam; a experiência da adolescência serviu para confirmar as suas crenças infantis” (Claes, 1990, 163).

*Moratória*¹² *da identidade* – o indivíduo tem como objectivo criar um espaço para explorar as diferentes alternativas. Confronta-se, energicamente, com diversas possibilidades. Encontra-se, activamente, envolvido no período de crise, procurando uma definição da identidade. Existe, também, uma grande necessidade de o estudante se colocar perante várias experiências com o objectivo de se conhecer melhor. O estudante, nesta fase, vive um processo activo de busca, com o principal objectivo de se preparar para o compromisso.

¹² É considerado um tempo de possível experimentação, que precede um compromisso com uma carreira adulta. Cf. (Sprinthal & Sprinthal, 1993).

Identidade realizada – o estudante encontra-se bem sucedido perante a crise e a realização de compromissos nas diferentes áreas: ocupacional, política, religiosa e sexual. Os compromissos, são realizados de forma independente entre os seus próprios desejos, a vontade dos pais e as exigências sociais.

Contributos e críticas

O estudo de Marcia (1966), baseado na técnica da entrevista semi-estruturada e na análise de conteúdo, quanto ao apuramento das respostas, contribuiu para uma abordagem empírica da progressão da identidade durante a adolescência e juventude (jovem adulto). Este modelo despertou o interesse de vários investigadores que tentaram estabelecer relações entre os estatutos da identidade e algumas características da personalidade, tais como ansiedade, auto-estima, autonomia e atribuição causal. No âmbito da elaboração teórica, este estudo não produziu conteúdos e/ou conceitos novos que permitissem um avanço na compreensão do desenvolvimento e da formação progressiva da identidade. O estudo assentou, teoricamente, embora de modo parcial, na perspectiva teórica de Erickson.

3.3. A Teoria de Chickering

Desenvolvida no contexto das teorias psicossociais, a teoria de Chickering (1969; 1993) aborda, particularmente o desenvolvimento do estudante universitário. O modelo proposto por Chickering tem como ponto de referência a teoria de Erickson (1959; 1968) da qual retoma conceitos fundamentais, como o de *identidade* e o de *intimidade*. Assim, o desenvolvimento da identidade ocupa um lugar central na sua teoria.

Do mesmo modo que os modelos humanistas, Chickering fundamenta o seu modelo numa visão optimista do desenvolvimento humano, considerando que os desafios que o meio universitário apresenta ao estudante o ajudarão a crescer (Chickering & Reisser 1993).

O autor organiza o seu modelo em torno de uma descrição do desenvolvimento do jovem adulto, através de uma sequência ordenada de estádios. Com base no estudo longitudinal que teve por objectivo investigar a inter-relação entre as características institucionais e o desenvolvimento dos estudantes, Chickering (1969) construiu o modelo de desenvolvimento do estudante assente em sete vectores ou estádios de desenvolvimento (Ferreira & Castro, 1994). Essas etapas de desenvolvimento receberam a designação de “vectores” porque apontam para uma direcção e magnitude que é igual em todas as direcções. Esta magnitude

pode ser melhor expressa por uma espiral ou por degraus do que por uma linha recta (Pascarella & Terenzini, 1991).

De acordo com Chickering e Reisser (1993), os vectores têm a função de os ajudar a determinar em que posição os estudantes se encontram e que sentido do desenvolvimento pretendem tomar. Além disso, de acordo com Pascarella e Terenzini (1991), os “vectores” conferem uma maior especificidade ao constructo central desta teoria. Os autores consideram que, ao longo de cada vector, o processo de desenvolvimento (desde o nível mais baixo ao mais elevado) permite um aumento da consciência, competência, confiança, complexidade, estabilidade e integração. A percepção e os comportamentos, cada vez mais diferenciados, são posteriormente integrados e organizados de forma análoga à de um indivíduo que estabelece, de si próprio, um quadro coerente.

Chickering e Reisser (1993) levaram a efeito uma revisão sobre as mais recentes investigações relacionadas com o desenvolvimento do estudante, assim como sobre outras baseadas na teoria de Chickering (1969). A revisão levou-os a uma reordenação e designação de alguns conteúdos e à actualização de toda a teoria inicialmente proposta. A nova versão de Chickering e Reisser (1993) difere da inicial, apresentada na obra *Education and Identity (1969)*, nos seguintes aspectos: (I) alteraram o título ao vector cinco que, anteriormente, era designado por *libertar o relacionamento interpessoal* que passou, actualmente, a designar-se por *desenvolver relacionamentos interpessoais maduros*, passando a conferir maior

importância à experiência ao nível dos relacionamentos; (II) houve um alargamento do vector *controlar ou dominar emoções* que, para além da sua focalização inicial na agressividade e desejo sexual, passou a assumir novas características, ao orientar-se para a ansiedade, depressão, cólera, vergonha e culpa, assim como para emoções mais positivas; (III) conferem maior ênfase ao papel da interdependência e da auto-suficiência não negando, ao mesmo tempo, o significado dessa aprendizagem. O vector *desenvolver a autonomia* é modificado, passando a designar-se *da autonomia à interdependência*; (IV) dão maior ênfase aos aspectos interculturais e da tolerância, que passam a ser vistos como componentes da maturidade no desenvolvimento do relacionamento interpessoal. Além disso, estes componentes implicam uma crescente capacidade de intimidade; (V) ao vector *desenvolver a autonomia*, acrescentam uma maior complexidade que tem como base questões suscitadas por investigações relacionadas com diferenças no desenvolvimento da identidade; (VI) relacionam os mais recentes dados de investigação na área do desenvolvimento do jovem universitário com os vectores de desenvolvimento, acrescentando declarações ilustrativas, fornecidas pelos estudantes.

Os autores introduzem algumas alterações na sequência e designação de alguns vectores. No entanto, continuam a focalizar-se nas principais mudanças operadas no estudante relacionadas com a frequência do Ensino Superior (adquirir a competência intelectual e interpessoal, desenvolver a auto-consciência, aprender o

controle e a flexibilidade, equilibrar a intimidade e a liberdade, encontrar uma vocação e refinar as crenças e efectuar compromissos), assim como nas influências da instituição sobre esse desenvolvimento.

Desenvolver a competência

De acordo com Chickering e Reisser (1993), crescer ao longo dos vectores não é uma simples progressão maturativa, requer uma certa estimulação. Assim, no vector 1, *desenvolver a competência*, o desenvolvimento, durante os anos do Ensino Superior, vai no sentido de uma crescente aquisição da *competência intelectual, da destreza física e habilidade manual, e da competência interpessoal*. O desenvolvimento destes três tipos de competência encontra-se intimamente relacionado com o *sentimento de competência e de confiança* que o estudante tem na sua capacidade para responder aos acontecimentos e realizar com sucesso os seus objectivos. Assim, ao mesmo tempo que o estudante sente maior confiança nas suas capacidades o, seu sentido de competência torna-se maior.

A *competência intelectual* envolve o uso da cognição e tem a ver não só com o conhecimento (domínio de conteúdos, ganhos intelectuais e perfeição estética), mas também com a possibilidade de construir um repertório de capacidades que compreendem, nomeadamente, a capacidade de analisar e sintetizar a informação.

Implica ainda a capacidade de desenvolver novas áreas de referência que integrem mais pontos de vista.

De acordo com Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento intelectual é aquele que tem merecido maior investigação, mais do que qualquer outro aspecto do desenvolvimento do estudante no Ensino Superior. Assim, alguns autores, incluindo Michael (1975), citado por Chickering e Reisser (1993), descrevem o desenvolvimento da competência intelectual, referindo-se a três áreas mais frequentemente estudadas: (I) a primeira área aborda a questão da aquisição do conhecimento relacionado com conteúdos específicos e com as competências académicas directamente relacionadas com programas escolares específicos; (II) a segunda área faz referência ao aperfeiçoamento intelectual, cultural e estético, incluindo também a expansão de interesses em actividades humanísticas, artísticas, filosóficas e de história; (III) a última aborda formas de conhecer e de raciocinar. Esta área inclui o pensamento crítico, o julgamento reflexivo, a capacidade para processamento e uso da nova informação, assim como a capacidade para comunicá-la correctamente. Inclui, ainda, a capacidade para raciocinar objectivamente e delinear conclusões objectivas a partir de dados; capacidade para avaliar novas ideias; argumentar e reivindicar através de assumpção de uma postura crítica e, finalmente, a capacidade para ser mais objectivo a respeito das crenças, atitudes e valores.

A destreza física e habilidade manual envolvem a realização da prática de actividades desportivas e artísticas. Este tipo de actividades implica o uso do corpo para aprender, a coragem, a flexibilidade, a autodisciplina e o cuidado. Os autores sublinham que a experiência desportiva tem repercussões relevantes, não apenas no desenvolvimento do sentimento de competência, mas também no aumento da consciência das emoções e da capacidade para as controlar. Consideram que o controlo da agressividade e da ansiedade são tarefas de desenvolvimento requeridas para atingir a capacidade de auto-regulação.

Os estudos mostram também melhoria no pensamento crítico positivamente correlacionado com a participação em actividades desportivas. Neste sentido, a libertação do corpo do abuso das drogas ou do álcool pode clarificar a via para concretização de relacionamentos saudáveis, de organização de objectivos e da própria integridade. As competências necessárias para a arte oferecem potenciais de mudança semelhantes às exigidas aos indivíduos praticantes de desporto.

A competência social e interpessoal é um complexo de sub-competências que inclui, não apenas um conjunto de competências discretas (ouvir, fazer perguntas, fazer auto-revelações, dar “feedback” e comunicar efectivamente), mas também envolve o uso da capacidade de estar em sintonia com o outro e responder adequadamente (Chickering & Reisser, 1993). Este tipo de competências projecta-se nas relações de amizade e de intimidade.

Aprender a comunicar envolve muita observação e também experimentação. Os estudantes, através de experiências positivas, começam a viver um sentimento de eficácia nas interações que realizam. Neste sentido, aprendem a ser mais adaptáveis quando têm de tomar alguma iniciativa no contexto da interação ou serem mais moderados ao fazerem auto-revelações ou, ainda, ao guardarem opiniões expressas pelo outro.

Breen, Doulon e Whitaker (1977), citados por Chickering e Reisser (1993), sublinham que o indivíduo com competências interpessoais deve saber *quando e como* comunicar, *o quê e a quem*, no sentido de atingir objectivos específicos. Os autores sugerem que o indivíduo com competências interpessoais adequadas sabe como fazer escolhas apropriadas sobre o momento em que faz determinados comentários ou sugestões e quando deve ouvir. Por outro lado, sabe seleccionar o meio de comunicação (verbal, oral ou escrita, e não-verbal), o conteúdo (informação, questão, sentimento, valores), assim como o alvo da comunicação (que indivíduo ou grupos) de modo a que seja capaz de estruturar a mensagem. Para além disso, consideram importante que o indivíduo seja capaz de usar a comunicação no sentido de maximizar os objectivos pretendidos quando são congruentes com os sentimentos, acções e interpretações dos outros, mas também seja capaz de reconhecer quando não são congruentes.

A este propósito, podemos afirmar que o desenvolvimento destas competências no estudante é um pré-requisito fundamental para o sucesso nas

relações de amizade e de intimidade e, além disso, é um factor essencial para uma carreira profissional bem sucedida. Portanto, quando o Ensino Superior dá oportunidades para praticar estas competências, fornecendo instruções explícitas e *feed-back*, adequado está a permitir que ocorra o desenvolvimento neste vector. Com efeito, o sentimento de competência dos estudantes está directamente relacionado com as suas competências reais. Deste modo, um genuíno e sólido sentido de confiança depende da capacidade de resolver ou de arcar com os problemas com que o indivíduo se confronta, mantendo sempre o equilíbrio (Chickering & Reisser, 1993).

Lidar com as emoções

Neste vector, Chickering (1969) focalizou-se nas emoções dos estudantes, que envolvem a agressividade e o sexo, tomando-as como as mais importantes durante esta fase. No entanto, na edição de (1993) os autores apresentam várias formas de expressão das emoções sendo estas positivas e negativas.

Durante os anos pré-universitários e universitários, os estudantes podem enfrentar várias formas de emoções de origem biológica e social (medo, ansiedade, tédio, tensão, irritação, depressão, culpa, vergonha e dor) (Chickering & Reisser, 1993). Expressões emocionais tais como a ansiedade, a cólera, a depressão, a culpa, a vergonha e o medo, têm o poder de desencadear perturbações no processo educativo, quando se tornam excessivas ou incómodas (disruptivas).

Assim, torna-se fundamental que o estudante tenha a capacidade de se consciencializar, aceitar e reconhecer a informação que estas emoções lhe transmitem (Chickering & Reisser, 1993).

Os autores afirmam, que o desenvolvimento neste vector ocorre quando os estudantes aprendem a criar canais apropriados para gerir com eficiência as suas emoções.

Relativamente à ansiedade e de acordo com o resultado de várias investigações, é necessário um grau moderado para o desempenho de tarefas. No entanto, pode ser prejudicial quando esta é excessiva.

Da autonomia à interdependência

No desenvolvimento da autonomia no sentido da interdependência, sublinha-se a importância da *separação* e da *individuação*. De acordo com a perspectiva psicossocial, a separação envolve distanciamento físico enquanto a individuação significa tornar-se na sua própria pessoa assumindo uma crescente responsabilidade pela sua própria vida (Chickering & Reisser, 1993). Ainda neste contexto, Gilligan (1982) alerta para a diferença entre o desenvolvimento da autonomia nas mulheres e nos homens. Do seu ponto de vista, os indivíduos do sexo masculino movem-se para a autonomia por meio de um processo de separação e da ênfase nos direitos individuais e nas regras. Por outro lado, os indivíduos do sexo feminino definem

quem são através das suas ligações aos outros, procurando formas de preservar a harmonia.

Kegan (1982), citado por Chickering e Reisser (1993), refere-se à tensão existente entre a necessidade de autonomia e de inclusão, propondo uma espiral através da qual o indivíduo progride no sentido de um equilíbrio interdependente. O problema da separação não é apenas tornar-se diferente mas tornar-se diferente, mantendo ligações ao mesmo tempo (Chickering & Reisser, 1993). Assim, o desenvolvimento através da autonomia, em direcção à interdependência requer *independência emocional e instrumental e o reconhecimento da interdependência*. A *independência emocional* implica libertar-se das necessidades contínuas e inadiáveis garantia de afecto e aprovação por parte dos outros.

O início do progresso no sentido da independência emocional envolve um certo grau de separação dos pais, aumento da confiança nos pares e nos grupos de suporte e/ou de referência institucional e, ainda, desenvolvimento da confiança na sua própria autodeterminação. “Gradualmente o jovem vai sentido cada vez menos necessidade de segurança, afecto e aprovação e, à medida que vai diminuindo a necessidade destes apoios, sente uma crescente disposição para ir além dos padrões e apoios institucionais usuais” (Ferreira & Castro, 1994, 144).

O estudante fortifica a parte volitiva do “*self*” através da prática da escolha, decisão, deliberação, reflexão, planificação e julgamento (Chickering & Reisser, 1993). Por outro lado, de acordo com os autores, aprender a pensar crítica e

independentemente, saber distinguir entre as possibilidades externas e os desejos internos, definir sentidos e objectivos realistas, leva à confiança no julgamento pessoal. Deste modo, o estudante pode funcionar como um adulto responsável quando pode contar com a sua própria capacidade para recolher informação de que necessita, orientar-se em direcção aos objectivos por si propostos e deslocar-se tanto física como psicologicamente de um sítio para outro. Segundo Ferreira e Castro, (1994, 144) “os seus próprios pensamentos, percepções e valores passam a ser a força motivadora da sua vida e os seus comportamentos vão manifestando cada vez maior capacidade de abertura às diferentes alternativas”. Em contraste com o processo de desenvolvimento normal na busca da autonomia, os autores caracterizam o desenvolvimento de indivíduos em difusão da identidade, sustentando que estes indivíduos parecem sofrer de uma “*atrofia da vontade*”. Sendo incapazes de definir uma direcção consistente, estes indivíduos vivem numa ausência de *crise* e de *compromisso*. Além disso, sentem que têm pouco ou nenhum controlo das suas vidas o que, até certo ponto, inviabiliza qualquer tentativa para a construção de planos. Alguns preocupam-se e questionam-se sobre o significado da vida, o que os leva a assumirem comportamentos mal adaptativos.

Trata-se de jovens que vivem à margem da sociedade e que continuam fragmentados, desorganizados e confusos quanto aos seus próprios padrões e opiniões. Verifica-se nestes jovens um evitamento compulsivo da culpa, assim

como uma incapacidade em efectuar compromissos, devido à grande instabilidade e à insegurança na sua própria capacidade de organizar e integrar a sua experiência.

A *independência instrumental* requer a capacidade para organizar e desenvolver actividades e a capacidade para resolver problemas de uma forma auto-direccionada sem recorrer à ajuda frequente dos outros. Esta “relaciona-se com a capacidade do indivíduo para a gestão do dinheiro, do tempo, do estudo e de todas as actividades consentâneas com as suas próprias necessidades e desejos” (Bento, 1997, 38). Os dados sugerem que o mais importante indicador da separação do adolescente/jovem relativamente aos pais tem a ver com o estabelecimento de um controlo pessoal que envolve, concomitantemente, uma redução do controlo parental, a assumpção de responsabilidade pelas suas próprias decisões e a realização de várias actividades por si próprio. Porém, libertar-se da tutela dos pais pode ser difícil, quando as oportunidades para desenvolver a independência instrumental são insuficientes (Chickering & Reisser, 1993). A independência instrumental aumenta à medida que o estudante ganha competência intelectual e aprende a pensar objectivamente.

O reconhecimento e a aceitação da *interdependência* são um aspecto fundamental da autonomia. A interdependência apenas pode ser experienciada quando o indivíduo alcança o sentido de responsabilidade relativamente à própria vida e reconhece a inter-relação com os outros (Chickering & Reisser, 1993). O estudante reconhece, gradualmente, que toda a acção tem um impacto nos outros e

que a sua liberdade pode ser limitada pelas regras e responsabilidades individuais. Deste modo, mover-se em direcção à interdependência significa aprender a respeitar a autonomia dos outros (Chickering & Reisser, 1993). Segundo Ferreira e Castro (1994), o desenvolvimento da autonomia atinge o ponto máximo com o reconhecimento da interdependência e isto exige a complementariedade da autonomia emocional e instrumental.

Desenvolver relacionamentos interpessoais maduros

O desenvolvimento neste vector pressupõe uma crescente tolerância e respeito por acontecimentos, hábitos, valores e aparência pouco familiares (Chickering, 1969). A tolerância é entendida, até certo ponto, como capacidade para resistir ao que desagrada, mas é, sobretudo, uma oportunidade de fortalecimento e de aceitação da diversidade (Pascarella & Terenzini, 1991).

De acordo com Chickering e Reisser (1993), o relacionamento diz respeito às ligações que o indivíduo estabelece com os outros. Estas ligações produzem um impacto profundo na vida do estudante. Através dos relacionamentos, os estudantes aprendem a exprimir e lidar com os sentimentos assim como a partilhar experiências a um nível mais profundo. Além disso, aprendem a resolver diferenças e a fazer compromissos significativos.

Os autores Chickering e Reisser (1993) sublinham que a construção de relações interpessoais exige capacidades e atitudes, além do reconhecimento e

consciência da interdependência. A *tolerância e a valorização das diferenças* e a *capacidade para a intimidade* são dois componentes fundamentais deste vector. A *tolerância* implica a disposição para suspender julgamentos, abster-se de condenar e tentar compreender pensamentos ou acções não familiares ou perturbadoras. A *tolerância* permite ao estudante ultrapassar barreiras, ser objectivo, procurar uma visão clara de costumes e valores desconhecidos e compreender que a rotulagem, a estereotipagem e a discriminação podem afectar negativamente a comunidade.

O desenvolvimento de relacionamentos maduros significa que o indivíduo é capaz de libertar-se do narcisismo e, também, de aprender a escolher relacionamentos saudáveis e efectuar compromissos duradouros, baseados na honestidade, na sensibilidade e numa postura incondicional (Chickering & Reisser, 1993). O aspecto da *tolerância* torna-se mais importante na medida em que se está perante uma crescente diversidade de estudantes e multiculturalidade no contexto social.

Chickering e Reisser, (1993) afirmam que a *capacidade de estabelecer relações de intimidade* envolve uma mudança na qualidade das relações com os pares e os amigos. A mudança deve ocorrer partindo da dependência ou dominação em direcção à interdependência entre iguais garantindo a presença de um espaço que permita a liberdade de movimentos e dos comportamentos de cada um. O estudante que se desenvolve, ao longo deste vector, torna-se mais capaz de ver claramente, os colegas com todas as suas fraquezas e potencialidades, sem distorcer

o seu ponto de vista. Os dois componentes (tolerância e valorização da diferença e capacidade para a intimidade) reclamam a capacidade de aceitar o outro, valorizar e respeitar as diferenças.

Estabelecer a identidade

O estabelecimento da identidade depende, em parte, do crescimento ao longo dos vectores anteriormente referidos, relacionados com a autonomia, as emoções, a competência e as relações interpessoais. A consolidação deste vector facilita mudanças ao longo dos dois últimos (desenvolver ideais e desenvolver a integridade) (Chickering & Reisser, 1993). Para o jovem que se desenvolve, a clarificação das suas concepções, das suas características físicas e aparência pessoal, assim como a apropriação dos papéis e a aquisição de comportamentos sexualmente adequados, são acontecimentos psicossociais fundamentais (Pascarella & Terenzini, 1991).

Tal como afirmou Marcia (1966; 1986), Chickering e Reisser (1993) consideram que a definição da identidade é o objectivo mais importante do jovem adulto. Além disso, sublinham a existência de duas tarefas psicossociais indispensáveis à sua formação. A primeira diz respeito à experiência da “*crise*”, entendida não como situação de emergência, mas como um estímulo ou desafio. Assim, a natureza da resposta ao “desafio” determinará a direcção do

desenvolvimento. A segunda tarefa refere-se aos “*compromissos*” efectuados aos níveis profissional, religioso ou político e dos valores sexuais.

Prager (1986), citado por Chickering e Reisser (1993), sustenta que a *crise* conduz à diferenciação e à individualização, enquanto o compromisso conduz à estabilidade, continuidade e conforto. Assim, com base nos resultados da investigação, o desenvolvimento da identidade pode ser conceptualizado como sendo um processo de *resolução de crises*. Neste processo o jovem adulto constrói um “*ego*” forte e eleva a sua auto-estima. Mas, apesar do sólido sentido do “*self*”, ocorrem reconstruções periódicas ao longo da idade adulta (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). De acordo com os autores, a estrutura de referência da identidade cobre uma multiplicidade de acontecimentos e actividades.

Chickering e Reisser (1993) sugerem que um sólido sentido do “*self*” assenta, nomeadamente, nos seguintes atributos: sentir-se confortável com o seu corpo e sua aparência; género e orientação sexual; o sentido do “*self*” no contexto social, histórico e cultural; a clarificação do autoconceito por intermédio dos papéis e estilos de vida; o sentido do “*self*” como resposta ao “*feedback*” ou avaliação dos outros; a auto-aceitação e a auto-estima e a estabilidade pessoal e integração. Segundo Chickering e Reisser (1993), as Universidades podem ajudar os estudantes a desenvolverem uma crescente consciencialização do seu próprio corpo como veículo de expressão e de prazer, que deve ser aceite e bem cuidado, apesar das limitações que por vezes impõe. Por outro lado, importa compreender que alguns

estudantes não se sentem confortavelmente “instalados” no seu género biológico. Desde logo, torna-se importante ajudá-los, através do empenhamento na liberalização do efeito do género nos papéis, atitudes e valores a ele ligados (masculino ou feminino). Os estudos concluem que os estudantes se têm tornado mais equilibrados quanto à sua visão dos papéis ligados ao género, oportunidades ocupacionais e educativas, e distribuição das responsabilidades no contexto familiar (Pascarella & Terenzini, 1991).

O sentido do percurso do indivíduo num contexto cultural, histórico e social particular é essencial para se situar mas, também é importante aprender a aceitar os valores e tradições de outros grupos culturais. O desenvolvimento neste vector envolve a capacidade de actualizar o auto-conceito próprio a partir da informação dos outros. No Ensino Superior, os estudantes encontram-se perante esta situação com alguma frequência. Um sentimento de satisfação e auto-aceitação emerge quando a informação vinda do outro não é apenas consistente mas, também, específica a propósito daquilo que o estudante executa correctamente e onde deve melhorar (Chickering & Reisser, 1993). Por fim, com um crescente sentimento de valorização pessoal e de tranquilidade interna, o estudante pode caminhar em direcção à estabilidade e integração.

Desenvolver objectivos/ideais

O desenvolvimento ao longo deste vector tem a ver com respostas dirigidas às questões: «quem sou?», «quem serei?», «onde estou?» e «para onde vou?» (Chickering, 1969). Por outras palavras, desenvolver objectivos requer uma progressiva capacidade de ser intencional, de avaliar interesses e opiniões, clarificar metas, fazer planos e ser persistente apesar dos obstáculos (Chickering & Reisser, 1993). Além disso, é fundamental aprender a unificar os diferentes projectos dentro dos limites da liberdade de acção do indivíduo.

Os autores alertam para o facto de se verificar, em alguns estudantes, dificuldades em saber para onde querem ir, mesmo quando apresentam uma clara perspectiva do passado e uma noção bem definida de quem são. Estes jovens estão prontos para seguir em frente no processo de desenvolvimento, mas não têm um destino traçado, apresentam apenas uma vaga noção daquilo que pretendem ser. Neste sentido, é importante clarificar os interesses pessoais, o que permitirá a definição de um conjunto de prioridades e a formulação de planos de acção que integrem a maioria dos elementos relacionados com três domínios essenciais: *planos e aspirações vocacionais, interesses pessoais recreativos e interesses interpessoais e compromissos familiares.*

Chickering e Reisser (1993) assinalam que o objectivo vocacional começa a revelar-se significativo à medida que o estudante adquire maior consciência e conhecimento sobre aquilo que o fez sentir-se realizado. Com efeito, o estudante

passa a dedicar mais tempo ao estudo, exploração e preparação de actividades relativas à escolha vocacional. O envolvimento torna-se cada vez maior, assim como a capacidade para estabelecer prioridades e objectivos mais precisos. Porém, a um nível mais profundo, identificar objectivos pessoais pode levar anos de experiência e de reflexão.

Uma larga maioria de estudantes do Ensino Superior considera que o objectivo deste nível de ensino é qualificá-los para um bom emprego, pondo de parte a ajuda que pode ser prestada ao nível da elaboração de competências técnicas aplicáveis a uma variedade de experiências da vida. Os estudantes não percebem que o Ensino Superior lhes permite alargar o seu conhecimento de base, encontrar uma filosofia de vida e/ou tornar-se um aprendiz pela vida fora. Daí os autores afirmarem que, quando os estabelecimentos de Ensino Superior permitem uma certa flexibilidade e encorajam os estudantes a perseguirem os seus próprios interesses, a imaginação e a intencionalidade podem gerar grande motivação. Provavelmente, como consequência, estaremos a reconhecer outros objectivos do Ensino Superior.

Desenvolver a Integridade

O desenvolvimento da integridade envolve a clarificação de um conjunto de valores pessoais, comportando uma consistência interna, e que sirvam de orientação para o comportamento do indivíduo (Chickering, 1969). Este desenvolvimento envolve uma revisão dos valores pessoais. Por exemplo, num

meio que reforça a diversidade, o pensamento crítico, o uso da evidência e da experimentação, a revisão poderá englobar uma afirmação de valores que têm relevância na procura de novas formas para interpretar realidades complexas e reconciliar perspectivas discordantes.

O estudante vai, durante algum tempo, explorar a ligação entre valores e comportamento, observando-se a si próprio e aos outros que o rodeiam, ao mesmo tempo que avalia o comportamento. Neste período inicial, confronta-se com a discrepância entre a crença e a prática, a palavra e a acção, as ideias e os feitos actuais (Chickering & Reisser, 1993). Portanto, o movimento em direcção à integridade, envolve esforços para trazer o comportamento em sintonia com a personalidade, válida e interiorizada, consistentemente com o conjunto de valores adoptado.

Chickering e Reisser (1993) sustentam que não é apenas a congruência entre comportamentos e valores o aspecto mais importante a considerar, mas um movimento em direcção à responsabilidade, relativamente ao próprio e aos outros, consistente com a capacidade de ter em atenção a aplicação dos princípios éticos.

O desenvolvimento da identidade realiza-se em torno de quatro estádios sobrepostos: *humanização dos valores, personalização dos valores, desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos e responsabilidade social*. A *humanização dos valores* tem a ver com a substituição da crença literal no absolutismo das regras, por uma visão mais relativista das

mesmas. Assim, as regras podem variar de acordo com as circunstâncias e com as situações (Chickering & Reisser, 1993). O indivíduo revê todos os valores e regras inflexíveis e inquestionáveis recebidos desde a sua infância e reformula-os à luz de uma vasta experiência. Os antigos valores e regras assumem relevância em função das novas condições. A *personalização dos valores* ocorre quando o indivíduo é capaz de seleccionar linhas de orientação para o próprio que estejam de acordo com as suas condições e estilo de vida. A personalização leva ao *desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos*, permitindo a realização de comportamentos consistentes com valores perseguidos. Como consequência, o conflito interno é minimizado, as implicações de determinadas situações são entendidas de forma clara e a resposta é dirigida com convicção.

A revisão de estudos, efectuada por Pascarella e Terenzini (1991), conclui que as mudanças sociais, políticas, religiosas e nos valores têm especial relevância para a integridade. Encontraram, além disso, uma consistente evidência no sentido de maior altruísmo, humanitarismo e consciência social, assim como um maior interesse por questões sociais e políticas, a par de uma maior tolerância social, racial, ética e política.

Críticas e contributos

No contexto das teorias psicossociais, Chickering (1969); Chickering e Reisser (1993) “tem sido considerado o autor que maior e mais importante contributo tem dado ao estudo do jovem universitário” (Ferreira & Castro, 1994, 143). O seu modelo engloba uma descrição pormenorizada do desenvolvimento do jovem adulto. O trabalho de Chickering impõe-se pela forma pormenorizada e coerente com que trata os dados empíricos recolhidos por vários autores relativos ao desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior.

De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), a teoria de Chickering recebeu várias críticas aquando da 1ª edição do seu livro, *Education and Identity*. Com a revisão desta obra, algumas das críticas encontram-se desactualizadas, mantendo-se outras actuais. É exemplo desta actualidade, a dificuldade da aplicação desta teoria à investigação e elaboração de programas. Entre as críticas dirigidas à teoria de Chickering (1969; 1993) destaca-se, ainda, uma insuficiente especificidade e precisão deste modelo. “Alguns dos seus vectores são definidos de uma forma relativamente específica enquanto que outros têm um raio de acção mais alargado não sendo definidos correctamente” (Ferreira & Hood, 1990, 403). De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), nota-se a ausência de uma informação detalhada sobre os processos e mudanças particulares relativas a cada vector. Por último,

descreve o desenvolvimento ideal durante os anos do Ensino Superior, referindo-se, poucas vezes, a possíveis percursos inadequados.

3.4. O Modelo da Maturidade Psicológica de Heath

O modelo de Heath (1968) sobre o desenvolvimento do estudante é em muitos aspectos semelhante ao de Chickering (Pascarella & Terenzini, 1991). Com vista à fundamentação teórica do seu trabalho, Heath (1965) levou a efeito uma revisão teórica da literatura clínica e empírica nas áreas da biologia, psicanálise, psicologia, antropologia, educação e saúde mental.

Heath (1968) construiu um modelo que aborda a pessoa como “sistema maturativo”, podendo essa maturação ser descrita tendo em conta cinco dimensões interdependentes no âmbito de quatro sectores principais da vida. As cinco dimensões da maturidade compreendem uma crescente capacidade para: *aumentar a representação simbólica da própria experiência através da, fala, arte, escrita, música, etc; tornar-se mais íntegro, aumentar o alocentrismo, tornar-se mais estável e autónomo*. Estas cinco dimensões são apresentadas com base em Ferreira e Hood (1990).

Aumento das representações simbólicas

Um dos principais objectivos das instituições de educação e ensino é o de proporcionar aos estudantes instrumentos tais como palavras, números e formas estéticas com poder de representar experiências nos mundos externo e interno. Com efeito, à medida que a maturidade aumenta, o indivíduo adquire maior consciência sobre as suas crenças, um conhecimento mais preciso de si próprio, assim como uma crescente capacidade de reflectir sobre relacionamentos interpessoais e suas fontes de tensão (Ferreira & Hood, 1990). Neste sentido, o processo de desenvolvimento da maturidade permite ao indivíduo a conceptualização de novas experiências e de crenças.

Aumento do alocentrismo

Ao contrário do egocentrismo, o crescente aumento do alocentrismo permite que o indivíduo seja capaz de movimentos de descentração. O alocentrismo envolve a capacidade de distinguir o seu ponto de vista pessoal do ponto de vista das outras pessoas e ser capaz de assumir esse ponto de vista e analisar a realidade a partir do mesmo. Assim, segundo Ferreira e Hood (1990), o desenvolvimento progressivo nesta dimensão representa a passagem do narcisismo para o outro-centrismo, dum auto-conceito estreito para um auto-conceito em expansão e dos pré-conceitos à tolerância para a compreensão dos outros. O processo de maturação permite que o indivíduo se organize em torno de uma realidade interiorizada e de formas

socializadas de pensamento que tomam o lugar das exigências pessoais egocêntricas (Ferreira & Hood, 1990).

Aumento da integração

Este momento está associado ao desenvolvimento de uma personalidade mais integrada. Existe uma maior coerência entre a auto-imagem e o comportamento ao mesmo tempo que o indivíduo se torna mais capaz de estabelecer relações de intimidade mais abertas (Ferreira & Hood, 1990). Ainda de acordo com os autores, a integração da auto-imagem é acompanhada por uma progressiva organização de competências intelectuais e de relacionamentos mais íntegros.

Aumento da estabilização

A maturação, nesta dimensão, leva o indivíduo a tornar-se mais estavelmente organizado e capaz de resistir e de se recuperar das consequências perturbadoras, provocadas pelas fontes de informação internas e externas. Neste sentido, o estudante maduro tem maior capacidade de manter uma integridade objectiva, lógica e conceptual dos seus pensamentos quando lhe é proposto pensar sobre questões ou qualquer assunto perturbador capaz de ameaçar a estrutura da personalidade (Ferreira & Hood, 1990). Um auto-conceito elevado e uma identidade estável encontram-se associados à capacidade para resolver problemas adaptativos e estabelecer um maior número de relacionamentos espontâneos (Ferreira & Hood,

1990). Assim, o estudante em desenvolvimento (jovem ou adulto) tende a iniciar relacionamentos mais sólidos e persistentes.

Aumento da autonomia

A maturidade tem a ver com a “capacidade progressiva de responder selectiva e deliberadamente à pressão do ambiente e ao controlo dos próprios impulsos e desejos infantis” (Ferreira & Hood, 1990, 401). Tornar-se num indivíduo autónomo compreende a capacidade de fazer juízos intelectuais sem ser indevidamente influenciado por tendências pessoais e inclui também a capacidade de manter a própria auto-imagem considerando selectivamente a opinião dos outros (Ferreira & Hood, 1990). Assim, o estudante maduro tem capacidade para responder, selectivamente, às exigências do ambiente e, por conseguinte, é menos manipulado; é capaz de “manter os seus próprios valores e convicções mesmo em face de oposição” (Ferreira & Hood, 1990, 401).

Estas cinco dimensões apresentam um carácter preditivo do sucesso do jovem adulto na sua vida futura (Heath, 1977). De acordo com o autor, a maturidade em cada uma destas dimensões ocorre em quatro auto-sistemas ou estruturas: cognitiva, valores, auto-conceito e relacionamento interpessoal.

Heath (1977) considera que a maturação é um processo organísmico, sistémico e recíproco interminável. Assim sendo, o desenvolvimento de uma determinada estrutura é dependente do desenvolvimento de outras estruturas.

Contudo, o desenvolvimento numa estrutura poderá, eventualmente, ser inibido se se verificar uma situação de atraso do desenvolvimento noutra estrutura (Pascarella & Terenzini, 1991).

O estudo empírico de Heath (1968) sobre maturidade nos anos do Ensino Superior assentou num plano de investigação de corte transversal. Desse estudo empírico fez parte uma pequena amostra de estudantes da licenciatura e de “caloiros” da Universidade de Harverford. Os estudantes responderam aos testes no início do ano lectivo e, posteriormente, no final do ano. O autor recolheu os seus dados para investigação através da aplicação de testes psicológicos tradicionais, técnicas projectivas e semi-projectivas e questionários especialmente concebidos para verificar as mudanças em sectores específicos do seu modelo (Pascarella & Terenzini, 1991).

A partir de intensas análises sobre os dados obtidos, Heath concluiu que os estudantes “seniores” apresentam maior grau de maturidade quando comparados aos caloiros. Porém, ambos os grupos revelam maior maturidade do que quando se encontravam no limiar da sua entrada para o Ensino Superior. Os “seniores” revelam um grande avanço no sentido da maturidade, após quatro anos de frequência do Ensino Superior, comparativamente aos “caloiros” ao fim de um ano. O autor constatou, ainda, que o grau de maturidade varia através de diferentes sectores da personalidade. Assim, os estudantes observados por Heath apresentam

maior maturidade nas atitudes acerca de si próprios, no relacionamento interpessoal, nos valores e nas capacidades cognitivas (Pascarella & Terenzini, 1991).

O autor identifica, como sendo a mais importante mudança no Ensino Superior, a progressiva integração psicossocial tanto nos caloiros como nos “seniores”. Este processo de integração progressiva afecta diferentemente todos os outros sectores da personalidade, dependendo das solicitações do meio e da disponibilidade e prontidão para responder a essas solicitações (Pascarella & Terenzini, 1991). Heath (1968) conclui que o primeiro ano no Ensino Superior é particularmente importante, considerando que o desenvolvimento posterior, no sentido de uma maior estabilização e integração dos padrões de crescimento, é estabelecido nos primeiros anos do Ensino Superior. O autor acredita que a educação liberal é um poderoso impulsionador do desenvolvimento no sentido da maturidade.

Críticas e contributos

Os resultados obtidos por Heath, de um modo geral, são consistentes com os de outras investigações. No entanto, o seu estudo baseou-se numa pequena amostra de estudantes. Além disso, ao comparar os grupos de caloiros e de estudantes “seniores”, optou por um plano de investigação de corte transversal em vez de longitudinal. Com base nestes aspectos pouco conclusivos da investigação, deve-se ter cuidado ao fazer generalizações dos seus resultados. No entanto, a pesquisa

contribuiu para o estudo do desenvolvimento psicossocial do Estudante Universitário, ao tentar operacionalizar o conceito de maturidade e, também, ao propor uma teoria que tem por objectivo descrever a essência da maturação.

Outro aspecto proeminente do trabalho de Heath foi o seu persistente esforço em relacionar os constructos do seu modelo com os princípios da educação liberal, tal como são identificados em obras dos maiores filósofos educacionais e pensadores desde Platão.

3.5. Modelo de Cross sobre a formação da identidade em pessoas de raça negra

A maioria das teorias do desenvolvimento falham em não reconhecer que o meio do Ensino Superior pode afectar diferentemente os estudantes pertencentes às minorias étnicas (Upcraft, 1989). As investigações e teorias sobre o desenvolvimento do estudante universitário assumem que a natureza e o processo de desenvolvimento da identidade, entre negros e outros estudantes pertencentes às minorias, é essencialmente idêntico ao dos estudantes de raça branca (Pascarella & Terenzini, 1991). No entanto, a partir dos anos 70, começaram a surgir vários estudos, modelos e literatura específica sobre características da identidade. Neste sentido, os estudos de Helms (1990), citado por Pascarella e Terenzini (1991), sobre a identidade racial apontam para a existência de três componentes: (I) a identidade pessoal que consiste

na atitude e sentimentos que o indivíduo tem sobre si próprio; (II) a dimensão em que cada um usa um grupo particular para definir a sua identidade pessoal, reflectindo-se nos seus valores, atitudes e comportamento; (III) a deliberação da filiação ou compromissos com um grupo racial.

Segundo Pascarella e Terenzini (1991) presume-se que a identidade racial deriva do peso ou importância atribuída pelo indivíduo a estes três componentes. Deste modo, as possíveis variações no peso atribuído resultam em diferentes configurações ou resoluções da identidade racial.

Helms (1990), citado por Pascarella e Terenzini (1991), identificou duas perspectivas teóricas relacionadas com o estudo da identidade racial. Um primeiro grupo congrega modelos que procuram classificar os indivíduos de acordo com as características raciais, crenças, atitudes, sentimentos e comportamentos. Estes modelos dão ênfase às implicações do estatuto da identidade no âmbito do aconselhamento e psicoterapia, permitindo uma atenção especial ao estudo do processo de desenvolvimento da identidade entre os estudantes universitários negros.

Os modelos da segunda linha teórica procuram descrever o processo de desenvolvimento que leva a pessoa a tornar-se negro. Neste contexto, negro é definido em termos de modo de pensar sobre si próprio e avaliar-se, assim como ao seu grupo de referência, não tendo em conta a cor da pele em si.

O modelo de Cross (1971) foi desenvolvido nesta perspectiva e, mais do que qualquer outro modelo, foi aquele que suscitou maior número de investigações (Pascarella & Terenzini, 1991). De acordo com o autor do modelo, o indivíduo passa por cinco estádios do desenvolvimento da identidade negra que, resumidamente, passamos a descrever:

Estádio do pré-encontro (pré-descoberta) - o indivíduo apresenta uma visão do mundo, dominada por um certo Euro-Americanismo, enfatizando a assimilação e integração no mundo dominante (mundo branco). Há uma consciência limitada sobre a diferença e dependência relativamente ao grupo maioritário.

Estádio do confronto – caracteriza-se pela consciência de que há diferenças entre o grupo maioritário e o minoritário. O indivíduo confronta-se com experiências que lhe permitem a compreensão do facto de ser negro, o que desencadeia uma reinterpretação da sua visão inicial e das crenças. O indivíduo, nesta fase, experimenta um profundo trauma da discriminação.

Estádio da submersão – caracteriza-se pela busca de uma nova compreensão de si próprio como negro. Assiste-se à destruição da velha identidade e ao surgimento da nova identidade do indivíduo, que passa a identificar-se como

membro de uma minoria étnica. O indivíduo desfaz-se dos valores e estereótipos do grupo maioritário e assume uma visão sobre as coisas que o leva a valorizar tudo o que tem a ver com “*negro*”. O indivíduo sente uma forte ligação ao grupo minoritário e participa em acções políticas a favor do seu grupo.

Estádio da internalização - neste estágio apresentam-se quatro saídas possíveis: (I) prolongamento e rejeição; (II) prolongamento e fixação no estágio; (III) internalização, caracterizada por uma segurança interna e satisfação consigo próprio (o indivíduo está receptivo às discussões e à elaboração de planos de acção mas não se compromete na acção); e, finalmente, (IV) movimento em direcção ao actual estágio 5 (internalização e compromisso).

Internalização e compromisso - é a saída desejável do processo. Agora, o indivíduo tem um plano para participar na reformulação da comunidade negra. O indivíduo demonstra um envolvimento nos princípios que defende e participa activamente na organização de mudanças sociais.

Segundo Pascarella e Terenzini (1991), o estudo de Cross e outros indicam que a identidade negra compreende elementos idiossincrásicos e pessoais, assim como

aspectos derivados dos membros do grupo em desvantagem histórica e racial. Contudo, a interacção entre estes factores e as variáveis que medeiam a sua formação encontra-se insuficientemente compreendida.

De acordo com Upcraft (1989), não há dúvidas de que muitas teorias do desenvolvimento falham em não explorar adequadamente o desenvolvimento dos estudantes minoritários. Porém, segundo Pascarella e Terenzini (1991), há razões para acreditar que os conflitos psicológicos desencadeados entre a identidade individual e colectiva podem, em alguns casos, contribuir negativamente para esse desenvolvimento. Por outro lado, uma excessiva lealdade à identidade do grupo, quando esta leva ao separatismo, pode também servir para isolar os estudantes negros dos contactos sociais académicos. Entretanto, os autores consideram que experiências e meios aversivos podem também constituir-se como oportunidades de desenvolvimento, tanto académico como social.

Críticas e contributos

A teoria de Cross merece destaque por ter sido uma das teorias mais importantes do desenvolvimento da identidade, elaborada especificamente para grupos minoritários. Contudo, aspecto pouco claro do seu modelo tem a ver com as mudanças na identidade. É difícil verificar, nos estudantes das minorias, se as

mudanças na identidade estão relacionadas com a frequência universitária ou com condições socioculturais e económicas (Pascarella & Terenzini, 1991).

O contributo mais relevante deste estudo consistiu em tentar operacionalizar o conceito de identidade da pessoa de raça negra e propor um modelo que descreve o processo de desenvolvimento de identidade dos estudantes pertencentes a grupos minoritários.

4. Conclusão

Tanto o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento psicossocial processam-se num sentido que vai do mais simples ao mais complexo. Contudo, a capacidade cognitiva é uma condição necessária (mas não suficiente) ao desenvolvimento psicossocial. Por exemplo, a capacidade de perceber a relatividade do conhecimento e dos valores é essencial antes de se efectuar uma determinada escolha ou compromisso. Porém, importa referir que os conflitos cognitivos e sócio-afectivos impulsionam o processo de desenvolvimento, pois são as experiências e as respostas do indivíduo que determinam em que extensão o desenvolvimento pode ser promovido ou impedido.

Os estudos sobre o desenvolvimento têm ignorado o desenvolvimento dos estudantes negros e de outras minorias étnicas e raciais. Wright (1987) tem afirmado que os modelos ou teorias comuns do desenvolvimento do estudante no

Ensino Superior presumem que todos os estudantes experienciam, de modo similar, os fenómenos de desenvolvimento, isto é, tendem a seguir os mesmos padrões básicos. Estas teorias têm ignorado alguns aspectos específicos do desenvolvimento, ligados ao meio social, cultural e económico, tais como a pobreza, os antecedentes étnicos ou culturais, os preconceitos de várias ordens, bem como os seus efeitos interactivos no crescimento do estudante e na própria sociedade onde vive. Segundo Wright (1987), a maior parte das teorias do desenvolvimento do estudante no Ensino Superior foram baseadas na suposição de que o desenvolvimento é um processo que ocorre num contexto monolíngue e monocultural quando, de facto, muitos estudantes pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários vivem e têm experiências de aprendizagem em contextos bilingues e biculturais. Em alguns casos, os cenários (constituídos por uma outra língua, costumes e valores) diferem e, frequentemente, entram em conflito com aquele que o Ensino Superior apresenta.

Poucas teorias reconhecem o papel da aculturação¹³ e da assimilação no processo global de desenvolvimento do estudante, não valorizando o ajustamento (adaptação) ao meio universitário, que poderá diferir em função da sua estrutura cultural de referência. Como é óbvio, as teorias de desenvolvimento assentam em valores da cultura dominante (ocidental) que, na prática, poderão ser diferentes

¹³ Aculturação refere-se ao processo de adaptação exercido a partir do efeito de diversas causas como a vontade de imitar; a coerção social e proibição interiorizadas; a aquisição deliberada durante o processo de educação e de experiência social (cf. Smets, 1978). O contrato cultural é um aspecto particular da aculturação que, devido ao facto de ser mais limitado, apresenta a vantagem de uma maior concretização (cf. Bernardi, 1974).

daqueles que prevalecem noutros sistemas. Poucas investigações têm surgido no sentido de levar em consideração os aspectos socioculturais específicos das minorias. A teoria de Cross (1971) sobre o desenvolvimento da identidade do estudante negro, apesar da relutância relativamente à sua aceitação por teóricos das principais correntes do desenvolvimento do estudante, explicita o desenvolvimento da identidade do indivíduo pertencente à minoria negra.

Quando alguns factores do desenvolvimento são “esquecidos” pelas teorias tradicionais do desenvolvimento do estudante, verifica-se uma compreensão inadequada do desenvolvimento dos estudantes pertencentes a grupos étnicos minoritários. Assim, de acordo com Wright (1987), as experiências destes estudantes distinguem-se das dos estudantes de raça branca pela dimensão da aculturação. Muitos estudantes brancos nunca viveram a experiência da aculturação no mesmo grau que os pertencentes às minorias.

Nos anos 80, verificou-se uma grande alteração na população estudantil universitária, já que houve um aumento considerável da afluência de mulheres e de minorias (Pope, 1998; Nico, 1996). Portanto, as teorias do desenvolvimento não se encontravam adequadamente direccionadas para captar as necessidades de desenvolvimento da nova população estudantil. Focando especificamente o desenvolvimento psicossocial e, de acordo com Pope (1998), a literatura nesta área sugere que as teorias de desenvolvimento do estudante do Ensino Superior podem ser insuficientes na explicação do desenvolvimento dos estudantes negros e dos

pertencentes a outras minorias. As influências socioculturais comportam considerações importantes quando se pretende avaliar e compreender o desenvolvimento psicossocial. Porém, um reduzido número de investigações analisa o desenvolvimento psicossocial dos estudantes negros e muito poucas têm analisado as relações entre desenvolvimento psicossocial e desenvolvimento da identidade nos estudantes negros.

Compreender o desenvolvimento de estudantes pertencentes a minorias, no contexto de uma instituição de Ensino Superior predominantemente branca, significa compreender que o desenvolvimento dos estudantes pertencentes a minorias, ao mesmo tempo que segue padrões de crescimento semelhantes aos dos outros estudantes, também reflecte, na sua progressão para os estádios superiores de desenvolvimento, diferenças culturais e étnicas importantes. É pertinente que haja sensibilidade relativamente à existência de diferenças no grupo quando se aplicam teorias do desenvolvimento do estudante negro. Por outro lado, é imprescindível considerar que, dentro do grupo, existem diferenças e que nem todos os estudantes negros têm de ter, necessariamente, as mesmas experiências, atitudes e crenças.

CAPÍTULO 2

Adaptação e realização do estudante no Ensino Superior

1. Introdução

Entrar ou não no Ensino Superior representa uma escolha vocacional que poderá ter implicações de grande alcance e efeitos profundos na vida do indivíduo. Nessa decisão estarão em causa, além de outros aspectos da vida do jovem, o desenvolvimento da sua autonomia e da sua identidade, das relações interpessoais, do projecto vocacional e do sentido e estilo de vida.

A opção por seguir um curso superior traduz o começo de uma nova etapa do projecto de vida. Para os alunos que terminam o Ensino Secundário, a sua decisão relativamente ao Ensino Superior, provavelmente, envolverá algumas questões fundamentais: prosseguir ou não os estudos no Ensino Superior, em que área, onde e como (Astin, 1997). A primeira questão torna-se particularmente crítica para os jovens com baixo interesse académico e fraca realização, não sendo também uma decisão fácil para os jovens que apresentam uma situação financeira desfavorável. O tipo de instituição e o financiamento da frequência do Ensino Superior preocupam a maioria dos jovens. É óbvio que frequentar o Ensino Superior envolve um conjunto de situações problemáticas prévias que reclamam do indivíduo

respostas urgentes. Existem variados aspectos envolvendo variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que afectam a adaptação e a realização do estudante do Ensino Superior (Almeida, 1998). Porém, será no contexto da instituição de Ensino Superior que o aluno do 1º ano passará a confrontar-se com uma nova realidade. Esta, ao caracterizar-se por uma diversidade e riqueza dos contextos de vida ou por uma menor estruturação e menor constrangimento relativamente a outros contextos de aprendizagem, constitui-se como factor desencadeante de desequilíbrios e de oportunidades de crescimento psicológico e relacional (Santos & Faria, 1998). Como consequência, algumas situações de desequilíbrio vivenciadas por alguns jovens do Ensino Superior não significam, necessariamente, sinais negativos ou situações patológicas do seu desenvolvimento ou adaptação académica (Almeida *et al.*, 1998).

O quotidiano dos estudantes que frequentam o Ensino Superior caracteriza-se pela vivência de um conjunto de problemas resultantes das actividades académicas e sociais, dos relacionamentos interpessoais e de questões ligadas à identidade e ao desenvolvimento do projecto vocacional (Gonçalves & Cruz, 1988). A par destas questões, são conhecidas as dificuldades dos estudantes relativamente à *adaptação e realização académica*. Neste contexto, uma compreensão mais abrangente sobre a *adaptação e realização académica* no Ensino Superior requer uma análise e reflexão dos *desafios* com que se confronta o estudante universitário, sobretudo na

entrada, dado que aí o confronto ganha particular relevância (Ferreira & Almeida, 1997).

Inicialmente, importa compreender a influência do meio institucional e daquele em que o estudante vive, as suas experiências anteriores à entrada no Ensino Superior e as suas características de personalidade, raça, sexo e idade, para além de um conjunto de aspectos culturais e familiares (Upcraft *et al.*, 1989). Por outras palavras, é necessário reconhecer que cada estudante dispõe de um conjunto de características individuais particulares, tais como expectativas, vivências e experiências de vida. Nesse sentido, *adaptar-se* e *realizar-se* no Ensino Superior serão tarefas cujo sucesso depende da influência destes aspectos.

Newcomb (1966) considera que todas as experiências anteriores à entrada no Ensino Superior influenciam de forma determinante as vivências do estudante após a sua matrícula. As características individuais e as experiências de vida prévias à entrada no Ensino Superior levarão o estudante a procurar modos e formas de agir e de se organizar com o propósito de enfrentar os *desafios*. Face a esses *desafios*, resultantes do processo de adaptação, o estudante, provavelmente, adoptará posturas relativamente à percepção que faz da sua função como estudante (Postic, 1984). Tendencialmente, supõe-se que os alunos que acedem ao Ensino Superior, dado o seu nível de desenvolvimento cognitivo, sejam capazes de, por si próprios, fazer face a todos os desafios e exigências com que se confrontam e que, até ao momento

da sua entrada, eram realidades que não pertenciam ao seu cotidiano (Santos, 2001).

Fischer (1994) refere que, quando os níveis de desafio são percebidos pelo estudante como excessivamente elevados, essa situação poderá levar não só à emergência de dificuldades ao nível das actividades académicas pessoais e sociais, como também poderá gerar problemas relativos à consolidação da identidade e ao desenvolvimento vocacional do estudante. Neste sentido, torna-se fundamental sublinhar que o desafio deve ser acompanhado por apoios pois “ambos são necessários uma vez que os indivíduos não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados será dependente do apoio disponível” (Ferreira & Hood, 1990, 402). É de salientar que a importância e a necessidade do apoio no contexto da formação académica universitária são sentidas, não só, pelos estudantes das licenciaturas mas também, pelos estudantes de doutoramento (Melo, 2000).

Adaptar-se a um contexto ou situação pressupõe um *ajustamento* por parte do indivíduo, conciliando as tendências próprias com as obrigações e limitações que lhe são impostas por esse mesmo contexto ou situação (Gauquelin & Gauquelin, 1984). Neste sentido, para o estudante a adaptação servirá, também, como um mecanismo de apoio à sua realização. Os estudos têm demonstrado que a integração na comunidade académica se encontra positivamente correlacionada com a realização académica (Tinto, 1987).

No domínio do Ensino Superior, Baker e Schultz (1992) consideram três áreas de *ajustamento* (adaptação), nomeadamente: *ajustamento académico* propriamente dito, *ajustamento pessoal e emocional*, e *ajustamento social*. A primeira área de adaptação tem em conta a participação nas actividades académicas, a motivação, o sucesso na aprendizagem e a satisfação com o curso. A segunda área, a do ajustamento pessoal e emocional tem a ver com os sentimentos de bem-estar psicológico e físico e com o envolvimento nas actividades associativas e de lazer. A área de ajustamento social, refere-se ao relacionamento com os pares, professores e restante ambiente social na instituição.

No Ensino Superior, de acordo com Upcraft (1989), a *realização* verifica-se quando o estudante faz progressos nos níveis académico e pessoal. Os progressos que aí se verificarem serão sentidos como a tradução de *respostas aos desafios* que se colocam, nomeadamente, ao nível da competência académica e intelectual; no estabelecimento e manutenção de relacionamentos interpessoais; no desenvolvimento da identidade; na formação de uma decisão sobre a carreira profissional e estilo de vida; na manutenção da saúde e do bem estar físico e psíquico; no desenvolvimento de uma filosofia de vida integrada. Deste ponto de vista, a realização académica é mais do que o somatório de notas positivas conducentes à obtenção do grau de licenciatura. Além destes, outros desafios existem associados aos aspectos culturais, às características da instituição, às exigências curriculares (extensão dos programas e cargas horárias), aos professores

(metodologias de ensino e métodos de avaliação), assim como à multiplicidade de variáveis contextuais.

Nesta área, é importante sublinhar a particularidade em Portugal de um número considerável de alunos, face à decisão política de existência de *numerus clausus*, não se encontrar a frequentar o par curso/estabelecimento de ensino que mais desejavam (Almeida *et al.*, 1998; Nico, 1996). Esta situação particular assume-se como factor de risco e faz antever a existência de maiores dificuldades de *adaptação* e de *realização* no contexto do Ensino Superior, sobretudo quando o par curso/estabelecimento de ensino não correspondeu à primeira escolha.

O confronto com a realidade do Ensino Superior assume, também, uma particular relevância quando se trata de estudantes que prosseguem os seus estudos num país estrangeiro. Neste caso específico, encontramos os estudantes africanos que continuam os seus estudos em países ocidentais. Relativamente a estes estudantes, Bird (1996) considera que existem alguns obstáculos internos, a nível do Ensino Superior, que podem afectar a sua progressão e realização. Estes obstáculos têm a ver com as atitudes e comportamentos dos estudantes, do pessoal docente e não docente que são, maioritariamente, de raça branca; os sentimentos de isolamento e a ausência de suporte para os estudantes negros; assim como os *curricula* oferecidos a estes estudantes. Os sentimentos de isolamento têm sido associados às dificuldades de adaptação dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1987; Tracey & Sedlacek, 1985).

Bird (1996) refere que uma parte da dificuldade tem a ver com o facto de os problemas encontrados pelos estudantes negros não serem, frequentemente, reconhecidos e, como consequência, nada ser feito. O mesmo autor sustenta que, além da ausência de reconhecimento de que existem problemas específicos, há a tendência para referir que os estudantes negros exageram os seus problemas e/ou que os problemas que encontram são exclusivamente relacionados com os seus valores culturais e atitudes. A experiência desenvolvimental dos estudantes da minoria negra é, basicamente, semelhante à dos outros estudantes universitários: adaptar-se ao Ensino Superior, separar-se da família, desenvolver a autonomia, desenvolver um projecto de carreira, enquadrado num projecto de vida e realizar objectivos de natureza académica. Porém, dada a influência de variáveis sociais, económicas e políticas, os estudantes de minoria negra poderão experienciar os desafios à adaptação e à realização de objectivos educacionais de modo diferente (Pounds, 1987).

2. Ajustamento acadêmico

2.1. *Competência intelectual e acadêmica*

As instituições do Ensino Superior têm assumido como principal preocupação a aquisição de conhecimentos sobre os temas ou assuntos de diferentes disciplinas (Pascarella & Terenzini, 1991; Upcraft *et al.*, 1989). Esta preocupação parece encontrar a sua fundamentação em evidências que sugerem a presença de um sólido conteúdo de conhecimentos como fundamento básico para uma elevada realização intelectual (Rabinowitz & Glaser, 1985). Depreende-se do exposto que uma insuficiência em factos, dados e informação ao nível cognitivo, resulta numa estrutura intelectual incapaz de sustentar de forma clara problemas e questões complexas. Neste sentido, a competência intelectual revela-se como a mais poderosa característica pessoal capaz de predizer a realização do aluno do 1º ano, particularmente a realização académica, assumindo-se, até certo, ponto como condição prévia a esta (Upcraft *et al.*, 1989). Assim sendo, a realização académica no Ensino Superior reclama um conjunto de competências e capacidades intelectuais ou cognitivas que diferem umas das outras de acordo com o tipo de problemas aos quais se dirigem. Neste quadro, e na opinião de Pascarella e Terenzini (1991), podemos mencionar a importância do pensamento crítico, da flexibilidade intelectual, do julgamento reflexivo e da complexidade cognitiva.

Segundo Michael (1975), estas competências cognitivas representam o resultado intelectual geral do estudante universitário e permitem ao indivíduo processar e utilizar a nova informação; comunicar efectivamente; raciocinar objectivamente; delinear conclusões objectivas a partir de diferentes fontes de dados; avaliar novas ideias e técnicas; tornar-se mais objectivo acerca de crenças, atitudes e valores; avaliar argumentos, assumir críticas e formular decisões razoáveis perante informações imperfeitas. Tais características podem ser prévias, mas, igualmente, desenvolvidas no Ensino Superior. Existem evidências relativamente à mudança na competência cognitiva durante o Ensino Superior nas seguintes áreas: comunicação, raciocínio operatório formal (segundo a teoria de Piaget), pensamento crítico, raciocínio pós-formal, aprendizagem de novos conceitos e complexidade conceptual (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997).

2.2. Competência para a comunicação

Tanto a expressão verbal oral como a escrita são definidas como competência para a *comunicação* (Pascarella & Terenzini, 1991). Deste modo, o estudante do Ensino Superior encontra-se numa posição em que é, por excelência, receptor de informação verbal oral e escrita. Num tal contexto de comunicação, em que o estudante é o agente receptor, a compreensão assume um papel fundamental na forma como a informação é recebida e assimilada.

Serafini (1991) refere que a compreensão é um processo de decodificação das percepções, por meio do qual atribuímos um significado às frases e às situações da vida real. Este processo assenta, sobretudo, nos conhecimentos disponíveis. Por isso, “o aluno que aprende mais coisas é um aluno que para o seu funcionamento cognitivo, para o seu discurso interno, para a decodificação do seu meio ou para a análise das tarefas e problemas, tem à mão mais elementos informativos ou códigos de compreensão da realidade” (Almeida, 1993, 78). As teorias sobre compreensão vêem o processo de decodificação como um confronto entre as percepções do momento e as experiências prévias do indivíduo. Como consequência, toda a informação disponível é constantemente reorganizada, com base em novas experiências, por meio de um processo dinâmico que utiliza, principalmente, mecanismos de abstracção e de generalização (Serafini, 1991). De acordo com a autora, a compreensão de um texto transmitido oralmente ou de forma escrita, apoia-se, fundamentalmente, no uso da linguagem como instrumento estandardizado que leva a que duas pessoas associem o mesmo significado à mesma palavra. Neste sentido, é essencial que o indivíduo que recebe a informação tenha conhecimento dos significados e das relações entre as diferentes palavras que compõem o texto.

Byrnes (1996) considera que uma melhor compreensão da informação escrita implica a mobilização de aspectos *estruturais* e *funcionais*. Enquanto o aspecto estrutural tem a ver com o conhecimento prévio dos tópicos de um determinado

texto, o aspecto funcional faz referência aos objectivos e estratégias afixados para a leitura. O estudante, ao abordar um texto deve, então, procurar esquematizar os acontecimentos e/ou situações, facilitando através desta estratégia a assimilação da informação. A compreensão do texto poderá ser dificultada se, para cada ideia (informação nova), o estudante tentar encontrar um lugar para a guardar sem ter a preocupação de a relacionar com as explicações e conhecimentos anteriores. Neste sentido, qualquer pessoa com conhecimentos limitados e esquemas pouco desenvolvidos terá dificuldade em compreender textos que forneçam pouca informação sobre o contexto. Entretanto, esse tipo de informação é tida como supérflua para alguém que se serve das suas próprias estruturas cognitivas para as reconstruir. Segundo Byrnes (1996), fornecer uma base assimilativa para a nova informação, através da elaboração de tópicos e esquematizações, ajuda os leitores a fazerem inferências quando as situações não são explicitamente declaradas pelo autor.

O estudante tem, também, a necessidade de se comprometer com um conjunto de estratégias por forma a melhorar a sua compreensão da informação escrita. Estas estratégias incluem a delineação de objectivos, a identificação de ideias principais, a elaboração de inferências, a sumarização e a monitorização. Antes de se iniciar uma determinada leitura, por exemplo, a colocação de *objectivos de leitura* é a primeira tarefa a realizar pois que, face a objectivos definidos, há uma maior possibilidade de potenciar ou limitar o que se extrai da leitura. A *inferência* permite, por outro lado,

dar sentido à informação, tornando-a mais concreta e específica (Byrnes, 1996). Ao fazer inferências, o estudante estará provavelmente a dar um significado, a elaborar uma compreensão para um determinado princípio, regra, ideia, etc. Além disso, é necessário avaliar a relevância de cada ideia para, em seguida, ordenar as ideias em termos de centralidade ou importância. Esta tarefa, de acordo com Byrnes (1996), é um pré-requisito para uma boa sumarização que, por seu turno, envolve a capacidade de suprimir ideias pouco importantes e reter apenas o essencial da informação. As ideias principais podem ser localizadas no texto através de sinais gráficos ou de determinados termos. No fim deste processo de aquisição da informação através da leitura, o estudante, provavelmente, detectará falhas na compreensão e voltará a ler partes do texto que julgar mais pertinentes ou necessárias.

Sobre o conteúdo das disciplinas, o estudante recebe informação oral e escrita. Porém, na avaliação do modo como essa informação foi assimilada, é privilegiada, na maioria das disciplinas, a expressão escrita (Estanqueiro, 1995). O estudante assume a função de transmissor, utilizando a expressão escrita, e pretende-se que saiba comunicar de forma efectiva. Claro que a escrita tem as suas exigências. Escrever é uma actividade que exige a adequação do estilo à circunstância, à matéria, ao destinatário e à intenção (Estanqueiro, 1995). Uma boa expressão escrita implica o rigor, que nasce da lógica do raciocínio e da expressão; a clareza, que se obtém por fidelidade à sintaxe (construção de frases, emprego de formas verbais e

de preposições); e a precisão, que tem a ver com a escolha cuidada das palavras (Claret, 1992).

Assim, na escrita, o estudante deverá fazer uso de vocábulos apropriados e empregar termos técnicos e científicos quando necessário. Quando o assunto sobre o qual se escreve não exige o emprego de vocabulário especializado, o estudante deve fazer uso de palavras simples e conhecidas, o que lhe permite uma maior clareza na transmissão das ideias (Estanqueiro, 1995). As “palavras estrangeiras, eruditas ou rebuscadas não são mais nobres e não trazem necessariamente mais rigor nem traduzem mais conhecimento” (Estanqueiro, 1995, 94). As palavras e frases devem ser escritas com correcção aplicando as regras básicas da gramática. Entre estas, a pontuação assume uma função fundamental dado que o seu uso correcto é, sem dúvida, um factor indispensável à inteligibilidade da mensagem que quem escreve pretende transmitir (Estrela, 1991). A ausência de uma pontuação adequada pode modificar o sentido do texto.

Os estudos de Astin (1997) mostram que as competências para a escrita são positivamente afectadas quando o estudante frequenta cursos ou disciplinas nas áreas de psicologia, ciências sociais, artes e humanidades, verificando-se um efeito negativo substancial associado à área da engenharia. Além destes aspectos, as investigações têm tornado evidente a existência de relações estreitas entre escritores e leitores. Consideram que habitualmente, os bons escritores são também bons

leitores, manipulam com facilidade a informação verbal e detêm um amplo domínio do vocabulário e um vasto repertório de construções sintáticas (Byrnes, 1996).

Do exposto, conclui-se que o estudante do 1º ano se encontra com frequência perante situações de aprendizagem que exigem dele competências bem desenvolvidas ao nível da comunicação. Claro está que, em boa parte, tais exigências são acompanhadas de situações concretas para a aprendizagem nessas mesmas áreas. A “exposição” ao Ensino Superior resulta numa melhoria das competências bem desenvolvidas a nível da comunicação. Vários estudos atestam ganhos adquiridos na comunicação durante a frequência do Ensino Superior. Um estudo transversal, levado a efeito por Steale (1986), considerou a comunicação através da expressão verbal, oral e da escrita. Os resultados revelaram diferenças significativas entre os alunos do 1º e do 2º ano. Outros estudos com o mesmo objectivo, envolvendo alunos do 1º ano e dos anos seguintes, chegaram aos mesmos resultados (Pascarella & Terenzini, 1991). Esta evidência sugere que os efeitos devidos à maturação são substancialmente insignificantes quando comparados aos resultantes da frequência do Ensino Superior.

Claro está que tais diferenças não podem ser apenas simplesmente atribuídas ao número de anos de frequência do Ensino Superior. Estudos efectuados por Astin (1997) mostram, depois de controlados os efeitos das características do estudante, do meio e dos anos de frequência do Ensino Superior, que os resultados cognitivos e/ou académicos também estão significativamente associados ao número de horas

semanais dirigidas ao estudo e à elaboração de trabalhos académicos. Por outras palavras, os resultados sugerem que um forte envolvimento no trabalho académico resulta num crescimento em todas as áreas cognitivas.

2.3. Raciocínio operatório formal

O estudante do Ensino Superior encontra-se frequentemente perante situações que exigem capacidades de raciocínio. “O raciocínio aparece tomado como uma aptidão intelectual por excelência e integrando os processos cognitivos mais elaborados – mais abstractos ou complexos – do ponto de vista intelectual¹⁴” (Almeida, 1988, 25). Reconhecemos, por vezes, o termo raciocínio é utilizado como sinónimo de inteligência, resolução de problemas, pensamento e compreensão. “Estes termos apresentam-se como noções mais gerais e englobando conteúdos e processos mentais mais directamente ligados à realização das tarefas, podendo algumas destas serem de raciocínio” (Almeida, 1988, 35).

A nível da competência cognitiva, o raciocínio operatório formal tem por base a capacidade para efectuar um raciocínio científico na resolução de problemas (Pascarella & Terenzini, 1991). Portanto, “mesmo que o raciocínio possa ser considerado como parte fundamental, quer na resolução de problemas quer na

¹⁴ “Se por intelectual se entender todos os processos cognitivos desde a recepção da informação à elaboração da resposta, passando pela codificação, memorização, aprendizagem, evocação e relacionamento da informação dir-se-á, então, que o raciocínio se situa preferencialmente nas componentes de tratamento (relacionamento da informação)” (Almeida, 1988, 25).

construção dos conhecimentos, é certo que não deixa de ser apenas um dos elementos dessas funções gerais” (Almeida, 1988, 28).

O pensamento operatório, de acordo com Piaget e Inhelder (1976), é caracterizado pela utilização do raciocínio científico, pela construção de hipóteses, ao mesmo tempo reflectindo uma compreensão desenvolvida da causalidade. O pensamento *operatório formal* tem como propriedades estruturais o raciocínio hipotético-dedutivo, científico-indutivo e reflexivo abstracto, operando sobre conteúdos do pensamento proporcional, análise combinatória, isolamento e controlo de variáveis (Wadsworth, 1996). Segundo Brainerd (1978), o raciocínio hipotético ultrapassa os limites da experiência quotidiana de lidar com objectos, ultrapassando a percepção e lidando com objectos hipotéticos. O raciocínio dedutivo é aquele que vai das premissas à conclusão ou do geral ao específico. As inferências ou conclusões têm por base a “formulação de um enunciado hipotético em face de um dado corpo de conhecimentos teóricos prévios devidamente organizados e consistentes, avançando de seguida para a sua testagem (contestação)” (Almeida & Freire, 2000, 30).

De acordo com Wadsworth (1996), a abstracção reflexiva (ocorre na construção do conhecimento lógico matemático) ultrapassa o observável e resulta em reorganização mental. Tal reorganização consiste num pensamento interno ou reflexão baseada no conhecimento disponível. A reflexão interna pode resultar numa nova construção, isto é, dar origem a um conhecimento novo.

O modelo de Piaget considera a adolescência como o estágio de desenvolvimento em que os processos de assimilação e acomodação, estimulados pelo desequilíbrio, produzem mudanças qualitativas nas capacidades mentais relativamente às estruturas e às operações lógicas. Assim, o adolescente deixa de estar preso ao conteúdo, isto é, limitado à solução de problemas concretos, passando, com esta mudança, a ser capaz de lidar com problemas complexos que envolvem proposições ou com problemas hipotéticos. No estágio anterior (operatório concreto), as operações de raciocínio dificilmente são coordenadas, por isso, cada problema é tratado isoladamente. Utilizando o raciocínio operatório formal o adolescente teria uma evidente capacidade de se servir das teorias e hipóteses na busca de soluções para os problemas e utilizar várias operações, simultânea e sistematicamente, na resolução de um determinado problema (Wadsworth, 1996). No entanto, um conjunto de evidências sugere que provavelmente metade dos estudantes do Ensino Superior não se encontram a funcionar neste estágio (Pascarella & Terenzini, 1991). Estes autores, a partir de uma síntese de vários estudos realizados no período que vai desde 1962 a 1981, estimam que apenas 55% dos estudantes do Ensino Superior se encontram a operar no nível de raciocínio formal. Esta realidade dá a entender que uma parte substancial dos estudantes que frequentam Universidades revelam dificuldades em efectuar operações envolvendo raciocínio hipotético-dedutivo, pensamento proposicional, análise combinatória, isolamento e controlo de variáveis ou cálculo

de probabilidades. Portanto esta será, para o estudante, mais uma dificuldade a ultrapassar; um desafio a vencer.

Neste sentido, a observação dos ganhos obtidos, no raciocínio formal durante o Ensino Superior foram a principal preocupação de muitos investigadores. Nestes estudos, o raciocínio formal aparece avaliado através das competências dos estudantes na construção de hipóteses, na formulação de conclusões, na condução e testagem de hipóteses, na demonstração de uma determinada probabilidade e na verificação de relações entre duas variáveis. Os estudos, na sua generalidade, mostram ganhos estatisticamente significativos no raciocínio formal durante o 1º ano, embora tais ganhos se revelem insignificantes durante os anos seguintes.

2.4. Pensamento crítico

A capacidade para realizar pensamento crítico envolve um interesse particular dada a grande importância que esta tem quando se pretende identificar questões centrais e suposições num dado argumento; reconhecer relações importantes; produzir inferências correctas a partir de um conjunto de dados; deduzir conclusões partindo de informações ou de dados previamente fornecidos; interpretar e avaliar conclusões. O pensamento crítico encontra-se relacionado com o pensamento reflexivo, no entanto, não significa o mesmo. O pensamento crítico é constituído por vários tipos de raciocínio, incluindo a lógica dedutiva e indutiva sobre

problemas *bem* estruturados (King & Kitchener, 1994). Este tipo de pensamento é caracterizado por um conjunto de competências que podem ser adquiridas através da aprendizagem, devido à crescente complexidade do comportamento e/ou das regras (Pascarella & Terenzini, 1991; King & Kitchener, 1994; Oliveira, 1992). Assim sendo, é possível ensinar de forma crítica, organizando actividades de acordo com os princípios do pensamento crítico o que, de facto, tornaria o aluno um juiz competente e independente ao decidir sobre a adequação de crenças alternativas, sentidos de determinadas acções e atitudes (Oliveira, 1992).

As diversas situações de aprendizagem em que o estudante universitário se encontra envolvido requerem, com frequência, uma ou mais destas competências. Assim, mais uma vez o estudante deverá ser capaz de saber quando e como utilizá-las. Porém, segundo Oliveira (1992) os alunos aprendem “tão” depressa que para terem aproveitamento, precisam de fazer aquilo que os professores pedem e deles esperam. Esta conformidade com as normas existentes desvaloriza uma grande parte das respostas criativas e críticas. Nestas condições, um aluno que seja um pensador crítico e criativo pode não auferir qualquer reconhecimento como tal. Os estudos efectuados com o objectivo de avaliar o pensamento crítico em leitura e escrita (envolvendo a análise crítica de passagens de determinados textos), assim como em ciências, observaram ganhos estatisticamente significativos nos alunos do 1º ano (Pascarella & Terenzini, 1991). Um teste geral sobre pensamento crítico efectuado por Dressel e Mayhew (1954) a cerca de 1000 estudantes do 1º ano, avaliando-se as

capacidades para definir um problema, seleccionar informação pertinente para o problema em questão, reconhecer suposições, formular hipóteses relevantes e delinear conclusões válidas, revelou ganhos estatisticamente significativos nos alunos do 1º ano (Pascarella & Terenzini, 1991). Uma outra investigação, agora recorrendo a um estudo longitudinal quasi-experimental, avaliando alunos no final do Ensino Secundário e após o ingresso no Ensino Superior, verificou que esses estudantes, com apenas um ano de frequência no Ensino Superior, apresentavam um nível superior de pensamento crítico relativamente ao apresentado antes da sua entrada na Universidade (Pascarella, 1989). Num estudo efectuado por Oliveira (1992) com alunos do Ensino Secundário (11º e 12º anos) e do 1º ano da Universidade, os resultados apontavam, relativamente aos alunos da amostra, para a existência de diferenças significativas no aproveitamento escolar global entre alunos com maior e menor nível de pensamento crítico. Esta afirmação permanece válida para os alunos do ensino secundário quer como um todo, quer isoladamente. Para os alunos do Ensino Superior não existe diferença, estatisticamente significativa, no aproveitamento global entre alunos com maior e menor nível de pensamento crítico. Provavelmente, esta constatação deve-se ao facto de o estudante do Ensino Superior, face à forma como a matéria é apresentada, sentir a necessidade de aplicar uma estratégia de aprendizagem que vá ao encontro daquilo que o professor deseja, e ter aproveitamento, desvalorizando em certa medida o uso do pensamento crítico. Esta tendência pode ser contrariada se, no contexto da sala de aulas, o professor

promover alguma discussão dos temas leccionados e a comparação entre diferentes pontos de vista (Karabenick & Sharma, 1994).

Oliveira (1992) verificou, na investigação anteriormente referida, que o nível de pensamento crítico dos alunos está relacionado com o nível de ensino, ano de escolaridade e área que frequentam. Refere um aumento gradual das cotações de pensamento crítico de acordo com o ano de escolaridade ou nível de ensino.

Segundo Astin (1997), verifica-se uma correlação positiva entre a capacidade de pensamento crítico e algumas variáveis, tais como o tempo dedicado à discussão de questões importantes da actualidade, a frequência em cursos de ciências e de história ou o volume do *feed-back* dos professores sobre o desempenho dos alunos em situações de avaliação. Com os resultados destas diferentes investigações, podemos concluir que as situações de aprendizagem colocadas ao estudante universitário têm uma influência positiva no desenvolvimento do seu pensamento crítico.

2.5. Raciocínio pós-formal

Em determinadas situações parece existir informação incompleta ou conflituosa, parâmetros inespecíficos e um número possível de soluções das quais nenhuma pode ser correctamente verificável (Kitchener, 1986; Wood, 1983). Neste sentido, as regras e a *lógica formal* podem não ser suficientes e a tentativa de

fornecer respostas típicas necessita de ser construída em vez de descoberta. Por isso, os teóricos do desenvolvimento argumentam sobre a resolução de tais problemas (problemas não estruturados), sublinhando que estes requerem capacidades cognitivas que ultrapassam o raciocínio formal, além do processamento da informação ou do pensamento crítico. Com estas ideias, alguns autores fazem referência a um *raciocínio pós-formal*, ou seja, a um quinto estágio de desenvolvimento da inteligência, não previsto na teoria piagetiana.

Esta capacidade cognitiva tem sido operacionalmente definida de várias formas, no entanto, o melhor e mais extenso estudo tem a ver com o modelo de Kitchener e King (1981) sobre o julgamento reflexivo. Esse modelo pode ser entendido como um esquema que leva a compreender o desenvolvimento do raciocínio complexo e da capacidade de julgamento que delinea o pensamento (Basseches, 1980; Loevinger, 1976; Perry, 1970). Nesse esquema, o raciocínio é visto como se desenvolvendo através de vários níveis. Kitchener e King (1994) referem-se à progressão crescente na capacidade de avaliar o conhecimento, assumir, explicar e defender as posições pessoais relativamente a questões polémicas, a título ilustrativo.

Os estudantes que acedem ao Ensino Superior são, muitas vezes, convidados a opinar sobre determinado assunto polémico. Este é mais um desafio ao seu modo de pensar sobre o conhecimento, uma vez que, de acordo com Kitchener e King (1994), a maioria dos estudantes do 1º ano reconhece que o conhecimento é

temporariamente incerto e inacessível. Os estudantes começam a reconhecer que há problemas para os quais não há respostas absolutas. No entanto, quando estes estudantes são confrontados com argumentos bem fundamentados e diferentes dos seus, enfrentam contradições inerentes ao seu próprio pensamento. Situações semelhantes verificam-se em fases mais precoces do desenvolvimento, em que o sujeito tem dificuldade em considerar os pontos de vista dos outros, quando são diferentes dos seus, vendo-os como inadequados ou até mesmo errados. As contradições inerentes a essa situação podem ser percebidas como a presença de um conflito cognitivo resultante da busca de novas formas para justificar o seu conhecimento. Portanto, as interações entre colegas podem ser um meio produtivo de estimulação dos conflitos cognitivos, uma vez que podem provocar a acomodação à perspectiva do outro e uma avaliação dos próprios conceitos (Wadsworth, 1990). O estudante terá de ir tentando, até ser capaz de usar a razão e a evidência, na elaboração de julgamentos acerca de questões controversas.

O desenvolvimento do julgamento reflexivo foi avaliado por Kitchener e King (1986) através de entrevistas. As questões apresentadas para explorar os níveis de raciocínio foram baseadas em quatro dilemas que representavam conteúdos do domínio da ciência, da religião, da história e da actualidade. Cada dilema era definido por dois pontos de vista contraditórios, representando um problema não estruturado. O estudo de Kitchener e King (1986), e outros orientados para a avaliação do desenvolvimento do julgamento reflexivo (Brabeck, 1983; Strange &

King, 1981; Kitchener & Hood, 1987), mostram que os estudantes dos níveis de ensino mais elevados apresentam resultados significativamente superiores quando comparados aos obtidos pelos estudantes dos primeiros anos. Além disso, estes estudos referem ganhos estatisticamente significativos no julgamento reflexivo durante todo o 1º ano, assim como desde o 1º aos últimos anos do curso.

Ainda neste domínio, King e Kitchener (1990), comparando estudantes universitários do regime normal com dois grupos de estudantes adultos que frequentavam, pela primeira vez, o 1º ano do Ensino Superior, observaram resultados significativamente superiores nos alunos mais novos do 2º ano relativamente aos resultados atingidos pelos estudantes do grupo de adultos do 1º ano que eram cerca de 10 anos mais velhos. Os dados parecem revelar que o desenvolvimento do julgamento reflexivo está mais intimamente ligado à frequência universitária do que à idade (Pascarella & Terenzini, 1991), sugerindo que frequentar o Ensino Superior tem maior influência no julgamento reflexivo do que a idade.

2.6. Complexidade conceptual

A complexidade conceptual é uma dimensão sem a qual a pessoa é incapaz de tratar uma larga variedade de estímulos cognitivos assim como organizar as suas transacções com o meio exterior (Pascarella & Terenzini, 1991). De acordo com

Khalili e Hood (1983), um indivíduo com elevado nível de complexidade conceptual tem capacidade para criar os seus próprios critérios assim como para melhor organizar e avaliar as suas posições dicotómicas. É capaz de se dar conta das mais subtis relações entre os elementos no seu meio e sintetizá-los de uma forma completa.

O estudante, nas situações de aprendizagem, confronta-se frequentemente com a necessidade de organizar e avaliar posições dicotómicas assim como organizar as suas relações com o meio em que se encontra. Os estudos efectuados por Meyer (1977), e um outro semelhante efectuado por Khalili e Hood (1983) dão a entender que os estudantes fazem ganhos estatisticamente significativos a nível da complexidade conceptual durante o Ensino Superior. Contudo, metade desses ganhos ocorrem durante o 1º ano. Em suma, o Ensino Superior, parece influenciar a competência intelectual (capacidade para compreender e, efectivamente, argumentar sobre questões complexas ou controversas) de modo positivo e significativo (Pascarella & Terenzini, 1991). “Sempre se falou e se defendeu mais o impacto das capacidades no rendimento do que o impacto das próprias aprendizagens a nível da capacidade intelectual dos indivíduos” (Almeida, 1993, 77). Contudo, de tudo o que foi exposto, depreende-se que das diversas experiências que um estudante pode ter vivido depois do Ensino Secundário, a experiência de “passar” pelo Ensino Superior é aquela que oferece um desafio maior assim como um ambiente global onde o potencial para o crescimento intelectual é maximizado. Isto é, verifica-se uma

influência positiva das situações de aprendizagem em que o estudante se encontra envolvido, no sentido de uma mudança qualitativa no seu funcionamento intelectual. A concentração das influências culturais, interpessoais e intelectuais, provavelmente, poderão explicar o visível impacto positivo do Ensino Superior nas competências e capacidades cognitivas.

2.7. Factores associados a aprendizagem

De acordo com Astin (1997), o *desenvolvimento académico global* é favorecido pelo tempo que o estudante dispensa ao estudo e à realização de trabalhos académicos assim como ao envolvimento em trabalhos de grupo projectados pela turma. Será, provavelmente, neste contexto do trabalho académico ou de aprendizagem que se levantarão alguns problemas relacionados com a *organização do estudo e gestão do tempo e os métodos de estudo e a motivação*.

Estudos sobre a adaptação no Ensino Superior e/ou sobre a realização académica têm demonstrado que os aspectos relacionados com a organização do estudo, a gestão do tempo e a motivação, são aqueles que mais influenciam a vertente académica da aprendizagem (Almeida *et al.*, 1998; Bireaud, 1990). Um estudo efectuado por Almeida e colaboradores (1998) mostra que os alunos dos primeiros anos mencionam, mais frequentemente, os problemas com a *gestão do tempo e os factores associados à aprendizagem* (a motivação e os métodos de

estudo) como aqueles que representam grande parte das dificuldades de adaptação à instituição de Ensino Superior que frequentam.

A aprendizagem é uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão, 1985, 86). Por outras palavras, a aprendizagem é um processo interno e dinâmico de construção do conhecimento e de competências devidamente estruturadas e susceptíveis de serem generalizadas a velhas e a novas situações de aprendizagem (Tavares, 1992; Almeida, 1993). Entendida deste modo, “a aprendizagem é uma realidade do aluno; de cada aluno ou de cada grupo de alunos” (Almeida, 1993, 63). Assim sendo, pertence ao aluno explorar os diferentes saberes, fontes de conhecimento e interiorizar as suas aquisições sucessivas. Neste sentido, aprender mais e melhor implica um melhor conhecimento do modo próprio de funcionamento e dos resultados alcançados de modo a permitir que se experimentem novos *métodos de aprender*. “O aprender melhor introduz um novo conceito dinâmico de aprendizagem e o sentido construtivista do conhecimento” (Almeida, 1993, 79). Portanto, o aluno que melhor aprende é capaz de rentabilizar os conhecimentos e as competências que constroi no contexto de uma disciplina determinada e de os generalizar a outras situações académicas e extra-académicas, tornando-se mais eficaz do ponto de vista cognitivo (Almeida, 1993).

No Ensino Superior, uma parte considerável da actividade do estudo consiste na leitura de manuais e apontamentos tirados durante as aulas. Nestas circunstâncias, o estudante deverá fazer uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que o levem a tirar melhor proveito do seu estudo. De acordo com Silva e Sá (1993), o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas tem por objectivo potenciar a compreensão da leitura bem como permitir ao estudante auto-avaliar a compreensão daquilo que leu e melhorar a memorização das matérias estudadas. Estas estratégias para a compreensão da leitura, foram abordadas em páginas anteriores deste capítulo. Dessas, as mais importantes têm a ver com a capacidade de identificar ideias principais, organizá-las e saber relacioná-las com outras.

A *gestão do tempo* surge como a dificuldade mais verbalizada pelos estudantes (Almeida *et al.*, 1998), aparecendo associada aos problemas de auto-disciplina. As dificuldades de auto-disciplina podem dever-se ao facto de os alunos do 1º ano (recém-chegados à Universidade) se encontrarem a iniciar o desempenho de um novo papel, o de aluno universitário, o qual lhe proporciona uma percepção de maior autonomia. O aluno que sabe estudar, rentabiliza melhor o seu tempo de estudo. Ao mesmo tempo que aprende mais e melhor, fica-lhe ainda mais tempo para realizar outras actividades extra-curriculares, também importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social (Almeida, 1993). Assim, ser capaz de realizar

muitas actividades não significa necessariamente ser mais dotado mas mais eficiente, sendo capaz de aproveitar melhor o tempo.

Uma grande maioria dos estudantes chega ao Ensino Superior com hábitos adquiridos em anos anteriores e sem qualquer noção de gestão e organização do estudo. Quando tentam estudar, falta-lhes a concentração e a atenção, apresentam dificuldades em tomar notas durante as aulas e em consultar manuais e outros livros de apoio. Face a estas dificuldades, o estudante pode agir, organizando o local de estudo, elaborando horários e planeando os períodos de estudo, o que o ajudará a organizar e gerir o tempo de que dispõe tentando rentabilizá-lo. Importa que ele analise as diferentes actividades do seu dia típico e que seja capaz de proceder à elaboração, posterior, de horários e de planos para as suas actividades de estudo (aulas, trabalhos, lazer, etc.). Estes procedimentos são importantes na medida em que evitam o estudo intensivo nas vésperas das provas de avaliação, as dificuldades de concentração e de memorização ou os sentimentos de ansiedade e insegurança (Silva & Sá, 1993).

A organização do trabalho e a distribuição do tempo devem ser feitas de forma sistemática. A elaboração de um horário de estudo semanal deve obedecer às seguintes características: ser pessoal, o que significa que é elaborado à medida das necessidades, dificuldades e características pessoais; ser realista e flexível, por forma a permitir a realização das necessidades e poder funcionar de modo equilibrado (Canas & Hernadéz, 1992; Silva & Sá, 1993; Serafini, 1996). O

objectivo principal da elaboração de horários e planificação do estudo não consiste em aumentar significativamente o tempo de estudo, mas permitir uma utilização mais adequada e eficaz do tempo disponível (Silva & Sá, 1993). Porém, o estudante deve ser capaz de estabelecer prioridades. O seu horário deverá prever mais tempo para as disciplinas que apresentam um maior grau de dificuldade e, além disso, deverá habituar-se a prever de forma regular um período de trabalho dedicado à revisão de tudo o que vem estudando, antes das avaliações (Benet, 1990; Silva & Sá, 1993). O horário conduz à regularidade no trabalho e à adaptação do ritmo de trabalho à velocidade de compreensão e retenção (Estanqueiro, 1995; Sainte-Lorette & Marzé, 1996). Portanto, quando o estudante é capaz de estabelecer horários adequados, ou quando é capaz de organizar de uma forma eficaz o seu tempo de estudo, obterá melhores resultados, terá tempo para organizar e rever matérias estudadas e, assim, sentir-se-á mais confiante e seguro dos seus conhecimentos na altura das avaliações (Silva & Sá, 1993).

A aprendizagem supõe uma capacidade de estabelecer metas globais, assim como objectivos concretos e específicos. Neste sentido, o estudante deverá aprender a formular objectivos específicos para cada período de estudo em vez de, apenas, metas globais. Este procedimento parece aumentar significativamente a motivação intrínseca e promover a utilização mais eficaz do estudo (Morgan, 1985).

Aos aspectos referidos, importa acrescentar que é imprescindível que o estudante aprenda a cuidar adequadamente do seu local de trabalho por forma a que este lhe permita boa concentração e melhor aproveitamento do tempo dedicado ao estudo. Além disso, deverá desenvolver competências não só para controlar o seu comportamento durante o estudo como, também, para controlar os estímulos ambientais perturbadores, identificando-os no seu local de estudo (Silva & Sá). Ao adoptar e fazer uso destes procedimentos, o estudante acaba por criar um ambiente mais favorável ao trabalho académico. É reconhecida a importância destas estratégias, não tanto como estratégias cognitivas de aprendizagem, mas como aspectos do comportamento da atitude face a aprendizagem que facilitam a realização de actividades académicas (Corno, 1986).

A organização do estudo, por seu lado, também envolve a identificação dos meios necessários e disponíveis para atingir os objectivos e a planificação das acções ou tarefas a realizar (Silva & Sá, 1993). Esta é uma das dificuldades sentida por alguns estudantes que, muitas vezes, não são capazes de estabelecer a ligação entre os objectivos de formação e os objectivos e actividades de aprendizagem propostos. A maior dificuldade está em distinguir como é que estes objectivos de formação e as actividades de aprendizagem correspondentes são consonantes com o seu próprio objectivo de desenvolvimento (Berbaum, 1992). Deste modo, um *estudante motivado* para realizar um trabalho pessoal é, sobretudo, um estudante

portador de um projecto pessoal no qual se inscrevem os seus estudos, ou seja, a sua formação académica (Bireaud, 1990).

Todas as variáveis relacionadas com as actividades académicas trazem ao estudante informação que influencia a sua ideia sobre os objectivos que pretende atingir. Portanto, o problema da *motivação* é também importante para compreender a realidade e a realização académica. Muray (1938) estudou a motivação como traço da personalidade e considerou a *necessidade* como uma tendência geral para o comportamento de qualquer pessoa. Existem vários tipos de necessidade, entre estes, a necessidade de realização é aquela que apresenta maiores implicações em contextos educativos. Esta *necessidade de realização* ou de *êxito* é uma característica estável da personalidade que reflecte o desejo para realizar com perfeição as tarefas e competir para alcançar um padrão de excelência (Graham, 1990). O interesse pelo estudo da motivação para a realização tem continuado a crescer, sendo apoiado pelo trabalho de outros autores. Destes estudos retiram-se as seguintes conclusões, com implicações na conduta dos estudantes: (1) quando a motivação para o êxito é maior que a motivação de fuga ao fracasso, aumenta o desejo de prosseguir ou continuar a tarefa; (2) o êxito atingido com demasiada facilidade pode diminuir a motivação em alunos muito orientados pelo êxito; (3) os alunos motivados pela necessidade de evitar o fracasso, são desanimados pelo fracasso e estimulados pelo êxito (Arends, 1995). De um modo geral, os autores têm observado que os indivíduos com grande motivação para o êxito tendem a ter

aspirações realistas e a seleccionar problemas que lhes coloquem desafios moderados.

O *locus de controlo* é outra (maior) característica da personalidade estudada por Rotter (1966; 1975) em investigações sobre motivação. O *locus de controlo* refere-se a crenças estáveis e generalizadas de responsabilidade pessoal sobre os resultados obtidos. De acordo com este autor, num extremo situa-se o indivíduo que se considera como sendo o responsável, indiscutível, pelo seu comportamento e reforços. Este tipo de pensamento caracteriza o funcionamento a partir de um *locus de controlo interno*. Nesta posição, a pessoa tende a culpabilizar-se pelas falhas e aceita elogios por triunfos merecidos. No outro extremo está o indivíduo que vê os outros como sendo poderosos, atribuindo, deste modo, a responsabilidade pelos seus resultados a circunstâncias fora do seu controlo. Por contraste com o anterior, a pessoa com *locus de controlo externo* nunca se culpabiliza pelos fracassos, nem sente que o seu sucesso é causado pelo seu próprio esforço e capacidade. Pessoas com locus de controlo relativamente interno têm mostrado ser aquelas que provavelmente exercem um maior esforço no controlo do meio em que vivem. Também parecem ser menos susceptíveis à influência social, melhores pesquisadoras de informação, mais orientadas para a realização e psicologicamente melhor ajustadas, por comparação com os indivíduos com locus de controlo externo (Graham, 1990).

A perspectiva cognitivista da motivação acentua mais o papel do pensamento, do que o da personalidade como determinante do comportamento. Assume que as pessoas esforçam-se por explicar, compreender e predizer acontecimentos. Estas actividades requerem um constante processamento da informação relevante para o próprio e para o meio. Entre esses pensamentos, os mais importantes são as *atribuições causais* ou cognições acerca do modo como as pessoas percebem e interpretam as causas de resultados tais como sucesso ou fracasso. Os teóricos atribucionistas têm estudado e identificado inúmeras causas que as pessoas apontam para explicar resultados de sucesso ou de fracasso, na medida em que estas têm implicações para a motivação. Entre as causas dominantes, Weiner (1985) destaca a *capacidade, o esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa*.

As atribuições parecem influir na motivação pelo que têm de específico podendo estas ser *internas* – situadas na pessoa (habilidade, esforço, fadiga, capacidade, etc.); *externas* – situadas fora da pessoa (sorte, ajuda ou impedimento dos outros); *estáveis versus variáveis*; e *controláveis versus incontroláveis*. As repercussões de cada um destes aspectos das atribuições sobre a motivação é diferente. Assim, a estabilidade *versus* instabilidade influenciam as expectativas (os sentimentos de esperança); a controlabilidade *versus* incontrolabilidade influenciam as emoções (culpabilidade, vergonha, cólera, gratidão, etc.); e a internalidade *versus* externalidade influenciam as respostas emocionais do indivíduo face ao êxito e ao fracasso (orgulho, auto-estima, humilhação, etc.).

Os autores sublinham, ainda, que as pessoas com elevada motivação para o sucesso atribuem o sucesso à capacidade e o fracasso à falta de esforço. As pessoas com baixa motivação para o sucesso atribuem o seu sucesso à sorte e o seu fracasso à falta de capacidade. Quanto às atribuições e motivações dos alunos, os problemas a este nível revelam-se mais graves quando o estudante atribui o fracasso no exame à capacidade intelectual, característica interna e estável (duradoura) e não sujeita a fácil controlo pessoal. Daqui se depreende que um aluno que manifeste este padrão de atribuição, provavelmente, esperará que o fracasso ocorra outra vez. Uma baixa expectativa de sucesso, supostamente, conduzirá a um rendimento reduzido e à desistência face ao fracasso. Se, pelo contrário, o fracasso for atribuído a um baixo esforço poderá, facilmente, ser alterado na medida em que o esforço é controlável e pode variar de situação para situação. Deste modo o estudante deve aprender a atribuir os fracassos a causas instáveis como a falta de esforço, em vez de atribuí-los a causas internas estáveis e não controláveis. O esforço e a auto-atribuição do esforço levam o indivíduo a uma maior persistência e melhor qualidade de desempenho. Além disso, tal atribuição evitará atribuir os êxitos a causas externas variáveis e não controláveis (Graham, 1990; Arends, 1995).

O sentimento de sucesso está, também, associado ao grau de dificuldade da tarefa e à quantidade de esforço dispendido. Assim, as tarefas muito fáceis, requerendo pouco esforço, não produzirão sentimento de sucesso e, como consequência, serão desmotivadoras. Do mesmo modo, as tarefas demasiado

difíceis, independentemente do esforço, não serão motivadoras. Por isso, os professores deveriam ser capazes de ajustar os níveis de dificuldade das tarefas de aprendizagem, fornecendo desafios especiais aos alunos mais brilhantes e um maior suporte àqueles alunos que acham uma determinada matéria mais difícil (Arends, 1995). Neste contexto, importa referir que o estudante deve ser capaz de observar a ligação entre a quantidade de esforço empregue para a realização de uma tarefa, os seus sucessos e realizações. Aqui, também o professor tem uma função importante. Segundo Bandura (1977) a fixação de objectivos constitui uma fonte básica de motivação. Deste modo, os objectivos específicos, moderadamente difíceis e acessíveis num futuro próximo, promovem maior motivação e persistência. Os estudantes devem (eles próprios) fixar objectivos claros, específicos, razoáveis, acessíveis e alcançáveis num período relativamente curto de tempo.

Relativamente aos estudantes pertencentes à minoria negra, os desafios que estes enfrentam ao nível das competências intelectuais e académicas são os mesmos que os dos outros estudantes pertencentes à maioria branca. Porém, as suas dificuldades são agravadas por chegarem ao Ensino Superior academicamente sub-preparados. Geralmente estes alunos frequentam escolas públicas mal equipadas, e com um quadro de pessoal menos qualificado (Pounds, 1987). Com uma preparação pouco adequada, não é de admirar que muitos estudantes achem a competição académica difícil de suportar. Além disso, a maioria dos actuais estudantes negros pertencem à primeira geração de estudantes universitários. Por isso, chegam à

universidade com vagas noções sobre a educação no Ensino Superior, onde e como poderão ser orientados e sobre o que a instituição espera deles (Pounds, 1987).

De acordo com Fleming (1990), os estudos sobre os comportamentos intelectuais perante a realização de uma tarefa em sujeitos negros com grupos de controlo birraciais (sujeitos negros e brancos), têm demonstrado que o comportamento intelectual dos sujeitos negros é menos adequado. Verifica-se que estes assumem uma participação pouco activa na resolução das tarefas, mesmo quando há igualdade de competências. Em situações como esta, os estudantes negros influenciam pouco a equipa com as suas decisões. Por outro lado, quando são comparadas as suas *performances* individuais com as obtidas no grupo de trabalho birracial, verifica-se que as últimas são mais fracas.

Para explicar esta alteração no comportamento intelectual dos estudantes negros, os investigadores referem como hipótese que uma inibição generalizada pode ser devida a sentimentos de ameaça pessoal associada ao medo de poder despertar hostilidade do estudante branco pelo facto de ter sido afirmativo ou por ter mostrado competência intelectual. Esta ilação é reforçada noutro estudo pela mesma autora. A *performance* dos estudantes negros não é, necessariamente, perturbada em meios maioritariamente brancos; contudo, o seu desempenho pode ser inferior se este se encontrar perante um cenário predominantemente branco, cheio de pressão e com tarefas significativamente *stressantes*. Em contextos maioritariamente brancos, quando existe uma atmosfera de trabalho menos

stressante e quando esses estudantes têm uma história de sucesso académico, a sua *performance* intelectual pode atingir níveis elevados.

O aparecimento de algumas inconsistências nos estudos sobre esta temática tornam claro que os meios em que os estudantes brancos são a maioria podem perturbar a *performance* dos estudantes negros mas, nem todos são afectados. Esta perturbação é mais evidente quando estão em causa importantes diferenças no ambiente e significado social ou quando as situações envolvem um contributo importante para o desencadeamento da ansiedade intelectual.

Em resumo, estes estudos mostram sobre a *performance* dos estudantes negros o seguinte: um grau relativamente elevado de interacção na realização de tarefas com estudantes da maioria branca será, provavelmente, acompanhado por alguma ansiedade seguida de consequências, tais como a perturbação da competência e da assertividade. Como resultado do receio de que isto se verifique, os estudantes negros provavelmente evitarão situações de grande interactividade. A presença de indivíduos de maioria branca, mesmo sem um elevado grau de interacção, pode, também, gerar ansiedade quando o clima é hostil ou o estudante se encontra em desvantagem e está consciente deste facto.

Importa assinalar, por último, que existem diferenças individuais nas respostas dos estudantes negros aos meios predominantemente brancos. As evidências sugerem que os antecedentes pessoais e as personalidades dos estudantes negros podem interagir com ambientes educacionais maioritariamente brancos, criando

ansiedade em alguns estudantes e, talvez, interferir com o desenvolvimento da procura de competência (Fleming, 1990).

No sentido de compreender a realidade académica relativamente ao desempenho intelectual dos estudantes pertencentes à minoria negra, Graham (1990) sugere uma focalização dirigida ao estudo da motivação. Estes estudantes apresentam, habitualmente, falta de interesse, baixas expectativas, sentem-se inúteis e, face a um potencial fracasso, dão-se por vencidos, desistindo em seguida. A autora considera que, não havendo falta de capacidades intelectuais básicas nem de competências específicas de aprendizagem, as diferentes perspectivas da motivação já abordadas podem servir para a compreensão desta questão. Além disso, estudos comparativos sobre a atribuição do sucesso ou fracasso, em estudantes negros e brancos, na realização de uma tarefa laboratorial específica, sugerem que os estudantes brancos relacionam a *capacidade* e o *esforço* (factores internos) com o fracasso em tarefas. Os estudantes negros, por seu lado, referem *factores externos* (dificuldade na tarefa e sorte) como relativamente mais importantes (Graham, 1990). Estes resultados são compatíveis com os do estudo sobre *locus de controlo* em que os estudantes negros aparecem como mais *externamente orientados* do que os estudantes brancos. Em suma, o estudo da motivação nos negros pode ser particularmente sensível às dinâmicas do fracasso. Dir-se-ia, então, que tendo o estudante conseguido ultrapassar os desafios colocados ao nível da sua *competência intelectual e académica* terá, seguramente, sucesso na aprendizagem e satisfação

com o curso o que, equivaleria a dizer que o mesmo está *academicamente ajustado* (adaptado).

3. Ajustamento pessoal e emocional

De acordo com Baker e Schultz (1992), o ajustamento (adaptação) no Ensino Superior está relacionada com três áreas fundamentais, nomeadamente, a área académica (desenvolvida nas páginas anteriores), a área pessoal e a área social. O ajustamento pessoal e emocional tem a ver com os sentimentos de bem-estar psicológico e físico. As áreas pessoal e social são entendidas como sendo componentes do desenvolvimento psicossocial. Assim, o prefixo “psico” diz respeito aos aspectos pessoais internos, originados psicologicamente; aspectos do ser individual que predis põem a pessoa a agir ou a responder de determinado modo. Esta parte inclui constructos tais como o *ego*, o *self* e a identidade (Pascarella & Terenzini 1991). Baker e Schultz (1992) e Upcraft (1989) vão mais longe considerando que, no Ensino Superior, a área do ajustamento pessoal emocional ou vertente “psico” do ajustamento psicossocial refere-se, sobretudo, além dos sentimentos relacionados com a construção da identidade, a sentimentos sobre as decisões acerca da carreira, a manutenção da saúde e do bem-estar, ao desenvolvimento de atitudes e valores, que lhe permitam o estabelecimento de um estilo de vida próprio.

O segundo componente do termo psicossocial – o social – refere-se às orientações pessoais do indivíduo relativamente ao meio exterior implicando deste modo um relacionamento entre o *self* (próprio) e a sociedade, ou seja, como se relaciona o indivíduo com o outro e com as instituições (Pascarella & Terenzini 1991). No entanto, em alguns estudos o termo psicossocial ainda permanece encerrado num significado que alguns denominam como personalidade.

Começaremos por identificar alguns dos desafios que se levantam ao jovem estudante na dimensão do *ajustamento pessoal*. Estes desafios podem encontrar-se no âmbito dos aspectos pessoais internos, originados psicologicamente, tais como a identidade, as decisões sobre a carreira, as atitudes e valores e a manutenção da saúde e do bem-estar.

O estudante, no Ensino Superior, confronta-se, diariamente, com situações decorrentes da realização de actividades que apelam para a manifestação de sentimentos relacionados com estas áreas. Ao longo das páginas que se seguem, e no âmbito deste trabalho, mais uma vez, procuraremos, relativamente ao ajustamento pessoal e emocional, identificar os desafios que se levantam à adaptação. Procuraremos, igualmente, enunciar os meios de que o estudante se pode servir para tentar ultrapassá-los e sublinhar o desenvolvimento ocorrido por via da mudança verificada.

3.1. Identidade

De um modo geral, a identidade poderá ser definida como o conjunto de elementos ou características que permitem saber quem é uma determinada pessoa. Erickson (1968) definiu-a como um conjunto organizado da *imagem* e do *sentimento* do modo como o próprio indivíduo se expressa e quem realmente é. Segundo o autor, a sua construção ocorre, essencialmente, durante o período da adolescência, mesmo que não se inicie nem termine nesta fase: trata-se de um processo contínuo de formação ao longo do ciclo vital (Costa, 1990).

Segundo Erickson, durante esta fase, o adolescente preocupa-se com a procura de uma definição de si próprio: o que é; o que quer ser e fazer; qual o seu papel e função no mundo e quais os seus projectos futuros. “Tenta dar um significado coerente à sua vida integrando as suas experiências passadas e presentes e procurando um sentido para o futuro” (Costa, 1990, 262). Para alguns jovens responder às questões “quem sou” e “o que serei” cria um período temporário de incerteza que desaparece ao encontrar um novo sentido de identidade.

Se, por um lado, e de acordo com Costa (1990), o sentimento de incapacidade impede a elaboração de objectivos que surgem *a priori* como impossíveis, por outro, o sentimento de que podemos fazer tudo o que queremos (falta de consciência das limitações quer individuais quer externas) pode levar a um outro tipo de incapacidade de realização. O desafio tem a ver com a capacidade de

dar uma resposta que permita ao estudante: confrontar-se com o mundo exterior, tendo ao mesmo tempo a confiança de que não está só; reconhecer progressivamente uma identidade profissional e ser capaz de encontrar um equilíbrio entre o possível e o imaginado.

Em resumo, o estudante é desafiado a adquirir um sentido subjectivo de si caracterizado pela *unidade e continuidade* que lhe permitam reconhecer-se no *presente, no passado, e no futuro*. Porém, sendo a *identidade* um “fenómeno” amplamente influenciado pelo relacionamento interpessoal, ela basear-se-á também na forma como os outros percebem o indivíduo e o avaliam.

Erickson (1968) definiu oito estádios do desenvolvimento psicossocial e, o 5º estágio, *identidade versus* confusão de identidade, é relevante para os estudantes do Ensino Superior, em particular para os do 1º ano. O autor acredita que estabelecer a identidade é uma tarefa especialmente crítica durante esta fase na medida em que para a mesma contribuem a maturação física e as solicitações sociais sobre o jovem.

Segundo Costa (1990), a problemática da identidade tem levantado a questão do desenvolvimento simultâneo do *conceito de si próprio*, isto é, do *Eu* como sujeito, autor e actor, conhecedor e avaliador e, do *Eu (ego ou self)* como objecto do próprio conhecimento e avaliador. Neste contexto, Chickering (1993) reforça a ideia de que o conceito geral de identidade permanece (existe) a partir de um sólido sentido do *self*. No entanto, as investigações têm-se dedicado mais ao estudo do *Eu*

como sujeito (conceito de si próprio). Mas, tanto uma como outra perspectiva enfatizam a importância da interação social e do conhecimento dos outros para a construção tanto do *Eu* como *sujeito*, como do *Eu* como *objecto*.

O conceito de *ego* (*Eu* como *objecto*) poderá suscitar alguma confusão terminológica dada a multiplicidade de estudos na área do desenvolvimento da identidade, sobretudo no contexto do auto-conceito. Por isso, consideramos importante que não seja confundido com algumas designações, tais como o *auto-conceito* ou *auto-estima*, ou ainda, com a ideia do *ego* desenvolvida por Freud (Weathersb, 1990). O *Eu* (*ego*) no contexto do desenvolvimento da identidade “seria o integrador das diferentes experiências pessoais, bem como das expectativas sociais e o organizador da acção humana” (Costa, 1990, 255).

Loevinger (1976) estudou o desenvolvimento das estruturas do *Eu* (*ego*), mas não apresentou uma definição. A autora considerou não ser possível elaborar uma definição detalhada do desenvolvimento do *Eu* (*ego*). Na elaboração da sua teoria teve em conta aspectos do desenvolvimento moral e do relacionamento interpessoal, bem como do desenvolvimento cognitivo. Loevinger vê o *Eu* (*ego*) como uma rede geral organizada contendo significados do modo como o sujeito se vê a si próprio e ao seu próprio mundo.

Loevinger (1976) postula nove estádios, dos quais, os três primeiros (simbiótico, impulsivo e auto-protecção) são habitualmente encontrados em crianças. Os adultos que, possivelmente, aqui se venham a encontrar estão à

margem da sociedade e são alvo de esforços de socialização (Weathersby, 1990). Os três estádios seguintes (conformismo, auto-consciência e tomada de consciência) são os mais frequentemente observados entre os estudantes do Ensino Superior. As investigações de Loevinger (1970) colocam a maioria dos adolescentes, jovens adultos e adultos no estádio do conformismo ou da auto-consciência ou entre os dois. Resultados idênticos têm sido encontrados em vários estudos. Um estudo realizado no Porto revelou que 30% de estudantes do Ensino Superior se encontravam no estádio de conformismo ou próximo e 60% estavam a transitar para o de tomada de consciência (Costa, 1990).

Segundo Loevinger (1976), o maior salto qualitativo no desenvolvimento do *ego* é caracterizado pela transição entre o estádio de auto-protecção para os estádios seguintes. Assim, um estudante no *estádio de auto-protecção* estará preocupado com o controlo e com a obtenção de vantagens nos relacionamentos. Compreenderá que há regras, contudo, seguirá a regra de modo oportunista e não se responsabilizará pelas suas acções. Conseguido o salto para os estádios essencialmente convencionais, o estudante passará a ter uma autoconsciência cada vez maior e começará a ser capaz de se identificar com as regras sociais e com a própria sociedade.

O estudante no *estádio de conformismo* estará preocupado com a aparência e aceitação social. Portanto, tenderá a ter medo da desaprovação dos outros. Estará preocupado com o conformismo externo relativamente às regras e o seu

comportamento e valores dependerão da aceitação social. As diferenças grupais serão percebidas no âmbito das características externas, tais como a idade, raça e estatuto. Neste estágio classificam-se a grande maioria de estudantes do 1º ano que frequentam a universidade pela primeira vez.

O estágio da *auto-consciência* é um estágio de transição entre o *estádio do conformismo* e o da *tomada de consciência*. As características que sobressaem, nesta fase de transição, têm a ver com uma evolução no sentido de uma crescente auto-consciência e da apreciação das diferentes possibilidades que cada situação apresenta. Este estágio é o precursor de um movimento que vai desde a formulação de questões pouco reflectidas ou não analisadas (estádio do conformismo), a um raciocínio mais complexo exigido pelo *estádio de tomada de consciência*.

No *estádio de tomada de consciência*, o indivíduo interioriza as regras e os valores e alcança a capacidade de descentração e empatia, tornando-se capaz de apreciar as diferentes emoções e perspectivas nos outros. Neste estágio, o raciocínio torna-se mais complexo, o indivíduo reconhece a responsabilidade pela acção própria e é capaz de auto-avaliar os objectivos e ideais, assim como de fazer a auto-crítica.

Numa revisão de estudos levada a efeito por Pascarella e Terenzini (1991), os autores não identificaram investigações que tivessem encontrado estudantes do Ensino Superior em qualquer dos três últimos estádios do modelo de Loevinger (1976) (individuação, autonomia e integridade). Estes estádios distinguem-se pela

crescente complexidade conceptual, pelos padrões complexos de sentimentos, pensamentos, objectividade e capacidade para tolerar ambiguidades.

Os dados das investigações mostram que a maioria dos estudantes que, à entrada para o Ensino Superior, se encontram no *estádio de conformismo* ou de *auto-consciência*, iniciam a sua progressão para os níveis de desenvolvimento mais elevados. Quando isto não se verifica e, sobretudo, se o estudante se encontra no nível anterior (auto-protecção), é possível que surjam problemas ao nível do seu percurso universitário (Weathersby 1990).

Contudo, os estudantes situados no estágio de *tomada de consciência* tenderão a obter melhores resultados académicos e funcionarão melhor a nível social. Por um lado, o *estádio de tomada de consciência* é importante para explorar as preferências de aprendizagem assim como os padrões pessoais de realização no *estádio de individuação*. Por outro lado, permite explorar possíveis conflitos entre realização e satisfação na fase da autonomia.

De acordo com Weathersby (1990), os dados sugerem, mas não tão claramente, que a maioria dos alunos do 1º ano se encontram no estágio do conformismo ou no anterior e que a classificação de um estudante num estágio ou no outro varia com a idade e com o tipo de instituição que frequentam. Neste sentido podemos levantar a seguinte questão: se o Ensino Superior induz grandes mudanças no nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sendo este um dos aspectos do *Eu*, provavelmente, influenciará o desenvolvimento do *Eu*. Enquanto o

Eu (como objecto) integra, as ideias e experiências pessoais, expectativas sociais e organiza a acção humana, o *Eu* (como sujeito) ou *conceito de si próprio* representa uma forma de organização das experiências pessoais, dando-lhes um significado (Costa, 1990).

Por outras palavras, o *conceito de si próprio* ou *auto-conceito* resulta das diferentes experiências do indivíduo integradas numa imagem de si próprio, a qual influenciará o modo como o indivíduo se irá situar relativamente a experiências futuras, seja pelo seu valor intrínseco ou como variável mediadora de outras relações. Neste sentido, o estudo do auto-conceito pode contribuir de uma forma significativa para uma compreensão mais profunda do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos indivíduos (Almeida & Estevão, 1998). Neste sentido, o auto-conceito é uma variável que aparece cada vez mais valorizada na análise do rendimento académico.

Na área de estudo do *Eu* (enquanto objecto) ou ego verifica-se um conjunto limitado de investigações. Porém, relativamente ao *Eu* (enquanto sujeito), isto é, ao *auto-conceito*, este constructo tem sido alvo de alguma confusão terminológica. Certos autores têm utilizado para se referir a este constructo algumas das designações seguintes: *identidade*, *auto-imagem*, *self-ideal* e a *auto-estima* (Bento, 1997).

Relativamente à *auto-estima*, esta “integra o auto-conceito e deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos ou

virtudes” (Serra, 1988, 129). Assim sendo, a *auto-estima* comporta uma dimensão avaliativa feita em função de critérios absolutos (eu ideal) ou relativos (comparação com os pares) bem como pela percepção de pessoas significativas (Costa, 1990). A autora salienta, ainda, que a auto-avaliação suscita reacções afectivas diversas. Neste sentido, a *auto-estima* refere-se a um juízo de valor e também a um sentimento (afectividade) “é o nível da auto-estima que contribui para a capacidade do adolescente realizar, correr riscos e fazer investimentos. Quanto mais positivo for o auto-conceito maior a capacidade de realização do indivíduo” (Costa, 1990, 257). Deste modo, podemos inferir que uma auto-estima negativa poderá resultar em dificuldades a nível académico.

A *auto-imagem* “contribui para a formação do auto-conceito na medida em que esta corresponde ao conjunto de percepções quando a pessoa se constitui ela própria o objecto percebido” (Serra, 1986, 70). Tanto os aspectos cognitivos como os afectivos do *Eu* permitem ao indivíduo uma melhor compreensão da sua integração, assim como a sua diferenciação em relação aos outros, criando bases cognitivas para a sua identidade como ser único e distinto no sistema social (Damon, 1983).

Além da variedade de designações a que acabamos de fazer referência, o estudo do auto-conceito tem levantado algumas dificuldades relacionadas com a ausência de definições operacionais do conceito. Este facto dificulta a sua avaliação e a comparação entre os estudos (Faria & Fontaine, 1995). Wylie (1974) refere que

nenhum investigador conceptualizou satisfatoriamente ou ultrapassou com êxito os problemas de avaliação do *auto-conceito*. Esta dificuldade é constatada por Byrne (1983) que considera que os instrumentos utilizados, bem como a definição do auto-conceito, levantam problemas à sua avaliação, uma vez que não se encontra uma definição sucinta do constructo por forma a reunir o consenso e a concordância de todos.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, e apesar dos questionários de auto-descrição serem o método mais disponível para avaliar o auto-conceito, a sua utilização poderá levantar problemas, na medida em que o sujeito torna evidente apenas aquilo que quer que se saiba, revelando percepções e atitudes que não são, socialmente, reprovadas (Wylie, 1974).

Byrne (1984) tenta agrupar os modelos teóricos explicativos do auto-conceito em quatro categorias: modelo multidimensional, modelo hierárquico (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976); modelo taxonómico e modelo compensatório (Winne & Marx, 1981). Entre estas abordagens explicativas do auto-conceito, os modelos multidimensionais merecem uma maior concordância dos investigadores (Marsh & Smith, 1982; Harter, 1983; Byrne, 1984; Burns, 1979). L'Ecuyer (1978), partindo de uma análise das perspectivas de auto-conceito, apresenta uma conceptualização hierárquica na qual considera o *auto-conceito* como um *sistema multidimensional* e organizado *hierarquicamente*. Esta teoria engloba cinco estruturas principais: o Eu

material, pessoal, adaptativo, social e o Eu/não Eu destacando que as principais estruturas se dividem em sub-estruturas e estas em categorias.

Relativamente ao modelo de Burns (1979), o autor, ao definir o auto-conceito, dá uma grande importância às atitudes e à auto-avaliação, salientando o carácter dinâmico e organizado do auto-conceito. Burns apresenta uma estrutura hierárquica constituída por três dimensões: o *Eu* cognitivo, o *Eu* social e o *Eu* ideal, cada uma delas englobando quatro aspectos: o físico, o emocional, o social e o escolar.

Um outro modelo multidimensional foi proposto por Markus e Wurf (1987). No seu modelo, os autores conferem ao auto-conceito um carácter dinâmico, na medida em que o consideram estrutura e processo. O *auto-conceito* organiza e interpreta as acções e experiências, tem consequências motivacionais proporcionando reforços, planos e regras de comportamento, e ajusta-se nas respostas às mudanças do meio social (Markus & Wurf, 1987). Reconhece-se, portanto, que o auto-conceito regula e dirige o comportamento.

Shavelson, Hubener e Stanton (1976) propõem um modelo de estrutura hierárquica e de carácter multidimensional. Este modelo tem sobressaído entre os outros por ser o mais utilizado em muitos estudos, da área educativa. Os seus autores definem o auto-conceito a partir de sete dimensões ou características fundamentais, designadamente: organizado, multifacetado, hierárquico, estável, evolutivo, avaliativo e diferencial (Shavelson & Bolus, 1982; Marsh & Hattie, 1996).

Relativamente à dimensão *organizativa* do auto-conceito, os autores referem que os indivíduos tendem a categorizar e a dar sentido unificado à diversidade de informação, percepções e avaliações que recebem e dispõem sobre si próprios nos diferentes contextos existenciais (família, comunidade, escola, etc.). Nestas dimensões o indivíduo organiza e estrutura as categorias, essas percepções e avaliações de si próprio, constituindo, deste modo, um sistema de categorias que o diferenciam de outros indivíduos.

A segunda dimensão, *multifacetado*, resulta da anterior na medida em que o sistema particular de categorias se reflecte nas diferentes facetas que tornam o auto-conceito multifacetado. Nos diferentes contextos de existência, o indivíduo organiza-se em dimensões ou facetas particulares que utiliza quando se descreve a si próprio. Estas facetas diferem de indivíduo para indivíduo e podem ser relativas aos domínios académico, social, físico e emocional.

Do auto-conceito geral sobressaem dois grandes domínios de diferenciação, o escolar e o não-escolar. Estes, por sua vez, subdividem-se em múltiplas facetas ou componentes, ainda mais específicos. No domínio escolar evidenciam-se as facetas ligadas às diferentes áreas escolares. E no domínio não escolar distinguem-se as facetas relacionadas com a área física (aparência e competência física), social (relacionamento com os colegas e com os outros significativos) e emocional (estados emocionais).

A hipótese de um auto-conceito multifacetado apresentada por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) tem sido empiricamente testada por Marsh e Byrne desde a década de 80. Para esses estudos, elaboraram um instrumento de medida (Self-Description-Questionnaire-SQD) do auto-conceito. Com o referido instrumento procurou-se avaliar as sete características ou dimensões do modelo de Shavelson e colaboradores (1976). Três destas referem-se ao auto-conceito escolar e quatro à dimensão não escolar.

As investigações efectuadas com o SQD (nas versões I, II e III) revelaram que a estrutura do auto-conceito é *multifacetada* (Marsh, Smith & Barnes, 1984, 1985). Outros estudos concluíram que o auto-conceito é um constructo multidimensional que contém uma faceta geral e algumas específicas (Shavelson & Bolus, 1982; Byrne, 1984; Reynolds, 1988). Ainda relativamente ao carácter multifacetado, os estudos sobre o auto-conceito concluíram que esta característica do auto-conceito é evidente em várias teorias.

O auto-conceito encontra-se estruturado de uma forma *hierárquica*. Assim, na base encontram-se as facetas mais específicas, seguidas da imagem de si nos domínios escolar e não escolar e sendo o topo da hierarquia ocupado pelo auto-conceito geral. Com efeito, e de acordo com o modelo proposto por Shavelson e colaboradores (1976), na base da hierarquia situam-se as facetas específicas de uma determinada situação ou experiência e, no topo, o auto-conceito geral.

A *estabilidade* do auto-conceito depende de situações específicas. Assim sendo, a estabilidade aumenta à medida que se ascende na estrutura hierárquica. Portanto, para mudar o auto-conceito geral são necessárias muitas experiências específicas (da base da hierarquia) inconsistentes com o auto-conceito actual. Por exemplo, uma experiência repetida de fracasso escolar pode mudar o conceito de si próprio em relação a essa competência mas não o mais geral. No entanto, se essas experiências se multiplicarem poderão provocar mudanças a nível geral do auto-conceito (Costa, 1990). Neste sentido, uma intervenção no âmbito do auto-conceito torna-se mais eficaz quando realizada partindo da base para o topo (Almeida *et al.*, 1998). Isto quer dizer que, o auto-conceito relativamente às áreas disciplinares específicas é menos estável que o auto-conceito escolar, e este, por sua vez, menos sólido que o auto-conceito geral.

Entre as diferentes características que o auto-conceito apresenta verifica-se a sua *diferenciação* progressiva ao longo do desenvolvimento do indivíduo. De acordo com os autores do modelo, com a idade ocorrem variações no auto-conceito, verificando-se não só um decréscimo no auto-conceito geral mas também um enfraquecimento da estrutura hierárquica pelo facto de as facetas do constructo se tornarem mais independentes.

O carácter *avaliativo* e *descritivo* do auto-conceito permite ao indivíduo avaliar-se e descrever-se nos diversos sentimentos e experiências que vive. A auto-avaliação fornece informação relativamente aos comportamentos e desempenhos

numa determinada situação. “Ao atribuir diferentes significados e valores às suas percepções pessoais, o indivíduo define um sentido global de auto-estima, em função de um dado grupo de referência” (Bento, 1997, 84).

Apesar de algumas dificuldades, a maioria dos autores ressalta as qualidades do modelo de Shavelson e colaboradores (1976), considerando-o como o melhor articulado e como aquele que, ao conceptualizar o constructo, torna possível a sua investigação. Este modelo, tido como o mais articulado, tem-se revelado particularmente importante no contexto educativo pela presença da dimensão escolar na sua estrutura hierárquica. Com efeito, o *auto-conceito académico* resulta da percepção dos níveis de capacidade e de realização assim como da comparação com os seus pares (Marsh & Parker, 1984; Marsh, 1987; Simões & Serra, 1987; Marsh, 1992). Podemos referir que o auto-conceito académico diz respeito às percepções e avaliações das capacidades que o indivíduo julga possuir para realizar tarefas escolares, comparando-se com os colegas da mesma classe (Simões & Serra, 1987).

De acordo com Fontaine e Faria (1990), os diferentes contextos em que o indivíduo se move e as percepções que daí retira, relativamente às avaliações e reforços dos outros significativos, bem como às atribuições que o sujeito faz do seu próprio comportamento, influenciam o auto-conceito. Deste modo, as percepções e avaliações pessoais negativas acerca das suas próprias aptidões poderão produzir na pessoa que aprende um decréscimo do esforço, da motivação e da persistência nas

actividades académicas, limitando os níveis de realização (Rogers & Saklofske, 1985; Seco, 1993). Por outro lado, os indivíduos com um auto-conceito geral elevado parecem rentabilizar melhor as suas competências, influenciando de modo positivo os seus desempenhos (Marsh, 1989; Barros & Almeida, 1991; Byrne 1986).

3.2. Decisões sobre carreira

Os anos do Ensino Superior podem ser vistos como um período de desenvolvimento durante o qual os estudantes deixam de lado os planos impostos do exterior, passando a envolver-se mais na avaliação do crescente conhecimento sobre si próprios e sobre os outros ao mesmo tempo que, aplicam e aprofundam a sua percepção sobre o trabalho. À medida que o jovem vai avançando noutras áreas do seu desenvolvimento, a elaboração de planos, a construção de projectos e a tomada de decisões tornam-se mais complexas, reclamando um tipo de pensamento cada vez mais elaborado.

A decisão sobre a carreira ou a escolha de uma profissão não dependem de várias decisões isoladas e independentes mas, pelo contrário, resultam de uma complexa interacção de vários aspectos também implicados no desenvolvimento psicológico e psicossocial, sendo, deste modo, vista como uma variável multifactorial (Blocher & Raposa, 1990; Silva, 1998). Tal como o desenvolvimento

psicológico geral, a escolha da profissão implica um desenvolvimento ao nível vocacional que, ocorrendo no contexto de uma progressão sequencial ordenada das principais tarefas de desenvolvimento psicossocial, se orienta no sentido da maturidade (Blocher & Raposa, 1990). A maturidade vocacional não implica apenas conhecimentos, exige também a procura da informação em função da identidade pessoal e uma consciência mais positiva de si mesmo (Lopes, & Ferro, 1996).

A sobreposição entre o crescimento pessoal e o desenvolvimento vocacional parece ser a interacção mais evidente do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior. Vários estudos têm mostrado, evidentemente, que desde a adolescência, o desenvolvimento vocacional e o pessoal convergem em vias que os tornam virtualmente inseparáveis. Portanto, escolher e preparar-se para a carreira será, provavelmente, o principal, senão o maior, desafio desenvolvimental do jovem adulto (Chickering & Havighurst, 1990).

Apesar da importância inegável dos factores do meio na escolha vocacional, Holland (1985) na sua teoria da escolha vocacional considera que é o tipo de personalidade que exerce a principal influência na escolha profissional que cada indivíduo realiza. Considera, aliás, que os inventários de interesse vocacional são na realidade inventários de personalidade e que as escolhas profissionais representam estereótipos vocacionais interiorizados pelos indivíduos. À medida que a pessoa vai explorando as oportunidades profissionais, vai utilizando conceitos de si próprio bem como estereótipos relativos às profissões com, vista a orientar a sua pesquisa

(Hood & Ferreira, 1993). Por outras palavras, as escolhas vocacionais preferenciais e aspirações são vistas como expressões básicas da personalidade. Deste modo, como resultado das interações entre potencialidades biológicas, histórias pessoais e solicitações ambientais, o indivíduo vai definindo o seu tipo de personalidade, que tenderá a manifestar-se através da escolha vocacional (Hood & Ferreira, 1993).

Algumas investigações têm apontado para a utilidade do esquema de Holland na compreensão de mudanças de objectivos vocacionais em jovens adultos. De acordo com Hood e Ferreira (1993), uma importante razão explicativa relaciona-se com a excessiva incompatibilidade entre o tipo de personalidade do indivíduo e o tipo de ambiente. Assim as interações compatíveis entre pessoa e ambiente têm maiores probabilidades de conduzir as escolhas vocacionais estáveis, a um rendimento académico mais elevado e, de uma maneira geral, a uma maior satisfação do que os inseridos em ambientes incompatíveis.

Além da teoria de Holland, a teoria de Erickson (1968) também realça a importância da relação entre uma escolha vocacional e o desenvolvimento da identidade. O que é desejável, ou normativo, é que, durante a passagem da adolescência para a vida adulta, se atinja a identidade, comprometendo-se com uma profissão, família, ideias e valores próprios. A preparação para a assumpção de compromisso profissional ocorre com o crescimento da consciência de si próprio como trabalhador, isto é, envolve reconciliação da auto-percepção com as percepções do trabalho e dos trabalhadores (Blocher & Raposa, 1990).

Nos países ocidentais, o trabalho como escolha consciente, no sentido da realização, tem-se tornado cada vez menos uma realidade vivida pelos jovens (Kraus, 1998). A grande maioria dos adolescentes terá provavelmente dificuldade em efectuar uma escolha e projectar-se um mundo de trabalho marcado por elevados índices de desemprego. Por outro lado, segundo Kraus (1998), a fragilidade generalizada das experiências de trabalho difere do quadro que se colocava aos jovens adultos nas décadas de 50 e 60. Kraus (1998) efectuou um estudo com vista a responder à seguinte questão: uma vez que a situação de trabalho se tem modificado rapidamente ao longo das duas últimas décadas, os jovens, actualmente, antecipam a fragilidade existente no domínio do mundo do trabalho, e como consequência, investem menos do que antigamente? O resultado das suas investigações não confirma esta tese, mostrando, deste modo, que a importância do trabalho no desenvolvimento da identidade não sofreu nenhum decréscimo. Há, por um lado, um desenvolvimento psicossocial, que implica a construção de projectos de vida¹⁵, ligado à importância da escolha profissional como dimensão essencial do desenvolvimento da identidade mas, por outro lado, existe uma realidade social que traz muito mais dificuldade à realização destes projectos.

¹⁵ Podem assumir-se como representações e percepções de si susceptíveis de orientar, motivar o sujeito para domínios de realização pessoal e social (Roazzi, 1998).

As características e necessidades vocacionais da actual população estudantil universitária apontam no sentido de uma grande heterogeneidade. Mudanças de carreira, necessidades de trabalho ou sobrevivência no desemprego levaram muitos trabalhadores de volta à universidade. Para alguns destes trabalhadores-estudantes, já comprometidos profissionalmente, a frequência universitária corresponde ao desejo de se realizar ou qualificar (Chickering & Reisser, 1993). Porém, frequentar a universidade significa, para a grande maioria, preparar-se com a finalidade de realizar um objectivo vocacional, previamente escolhido. Para outros, a tarefa apresenta grandes dificuldades e pode ser acompanhada por um grau elevado de “*stress*” e de frustração. A decisão vocacional implica uma certa maturidade vocacional pois requer que o jovem tenha cumprido várias tarefas desenvolvimentais de carreira, tenha adquirido informação precisa sobre oportunidades de emprego, remunerações ou nível de preparação exigido, bem como capacidade de elaborar planos de carreira e de atingir um grau de certeza sobre a sua escolha (Pascarella & Terenzini, 1991).

Astin (1997) sugere que, para a maioria dos estudantes, o desenvolvimento de carreira durante o Ensino Superior está mais ligado ao processo de implementação da carreira do que à sua escolha. Esta evidência é suportada pelo facto de a carreira inicial, no começo do Ensino Superior, tender a ser o único preditor da escolha de carreira até ao final (carreira ou ocupação exercida após o ensino superior) (Pascarella & Terenzini, 1991). Apesar desta tendência, Astin (1997) afirma que

uma parte considerável da literatura sobre desenvolvimento de carreira sugere que os estudantes, sejam eles adultos ou jovens, mudam os seus planos de carreira durante o Ensino Superior. Algumas dessas mudanças podem ser atribuídas à existência de normas ou expectativas particulares, relativamente a unidades lectivas em vigor na universidade - mobilidade através de áreas relacionadas entre si - verificando-se mudanças de áreas muito competitivas para outras menos competitivas. Podem também ser devidas às informações sobre o mercado de trabalho, às saídas profissionais e às remunerações a que os estudantes têm acesso. Apesar disso, não é considerável o número de estudantes que refocaliza o seu pensamento sobre a carreira no Ensino Superior (Pascarella & Terenzini, 1991).

Outros investigadores nesta área têm tentado compreender se a crescente exposição ao Ensino Superior influencia a maturidade do pensamento sobre planos de carreira dos estudantes. De acordo com Blocher e Rapoza (1990), alguns teóricos vocacionais sustentam que a complexa tarefa cognitiva de realizar escolhas vocacionais realistas e individualizadas se encontra para além do nível de desenvolvimento cognitivo de muitos estudantes que entram para o Ensino Superior. Daí que, de acordo com os autores, alguns estudantes se inscrevam na universidade com pseudo-planos de carreira, amplamente influenciados pelas experiências de outros significativos embora tais planos tendam a ser abandonados rapidamente.

Os estudos mostram que a experiência universitária, fundamentalmente, reorganiza estes “pseudo-planos” e indecisões (Blocher & Rapoza, 1990). Podemos, então, inferir que o processo de desenvolvimento vocacional nos anos do Ensino Superior é uma função da experiência universitária. Uma vez que as mudanças cognitivas, psicossociais, dos valores, dos interesses e dos objectivos a longo termo se verificam ao longo do desenvolvimento da pessoa, é óbvio que ocorram mudanças básicas nos planos e objectivos vocacionais durante o Ensino Superior. Assim, a indecisão ou a ambiguidade no desenvolvimento de planos vocacionais serão provavelmente um aspecto normal e saudável do desenvolvimento do adolescente e do jovem adulto (Blocher & Rapoza, 1990). Resultados de vários estudos (Pascarella & Terenzini, 1991; Blocher & Rapoza, 1990; Astin, 1997) têm revelado que os alunos do 2º ano tendem a apresentar níveis de maturidade de pensamento de carreira significativamente mais elevados quando comparados com os alunos do 1º ano. Por outras palavras, os alunos do 2º ano revelam-se mais analíticos e mais intuitivos no seu pensamento acerca da carreira.

A possibilidade de o indivíduo realizar uma boa escolha profissional encontra-se em estreita ligação com o desenvolvimento vocacional contínuo que ocorre paralelamente e se desenvolve durante todo o período escolar, não se esgotando nele (Silva, 1998). Assim, estudantes com dificuldades no seu desenvolvimento vocacional encontrarão dificuldades na elaboração dos seus planos de carreira o que

poderá criar situações de indecisão profissional, incerteza sobre a importância das disciplinas do curso e, como consequência, em alguns casos, o abandono do Ensino Superior. Contudo, é possível encontrar estudantes com os mais variados e significativos interesses, mas que parecem vacilar muito, relativamente aos planos do futuro (Chickering & Reisser, 1993).

Actualmente, é necessário que o desenvolvimento vocacional envolva activamente a consideração de carreiras alternativas e a escolha de cursos relacionados com planos de carreira ou talentos emergentes (Chickering & Reisser, 1993). Os autores consideram ainda que, a um nível mais profundo, a clarificação dos planos vocacionais e das aspirações exerce uma força estabilizadora. Deste modo, quando as escolhas têm um significado real, é provável que aumente o tempo dedicado aos estudos e a outras actividades exploratórias ou preparatórias.

Os estudos têm mostrado que ocorre um processo de reorientação vocacional durante os anos do Ensino Superior, verificando-se uma maior estabilidade já no final, ou após a licenciatura, ou ainda, depois de se deixar a Universidade. Esses estudos sugerem uma visão dos anos do Ensino Superior como um período de “crise” e mudanças no desenvolvimento vocacional (Blocher & Rapoza, 1990; Pascarella & Terenzini, 1991). Estes resultados, podem ser tomados como um testemunho do impacto da escolha vocacional no desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior.

Consideramos que nos estudantes de minoria negra o processo de desenvolvimento vocacional e de carreira assenta, basicamente, em aspectos relacionados com a elaboração de planos, construção de projectos e tomada de decisões. Do mesmo modo que o crescimento pessoal (na dimensão da construção da identidade) e o desenvolvimento vocacional se encontram numa interacção constante, o mesmo se verifica neste grupo étnico/racial com a identidade racial e o desenvolvimento de carreira ou vocacional. Estes dois processos de desenvolvimento, apesar de serem diferenciados, apresentam alguns aspectos comuns (Carter & Constantini, 2000).

Carter e Cook (1992) referem existir uma relação entre o desenvolvimento de carreira dos indivíduos de raça negra e a sua identidade racial. A sua proposição é baseada na teoria da identidade racial que reconhece que, embora a experiência visível dos membros pertencentes a grupos étnico/raciais seja relativamente semelhante quanto às condições sociais, as suas respostas psicológicas relativamente à desigualdade racial variam. Helmus e Piper (1994) sugerem que a teoria de identidade racial encerra o potencial para a explicação de certos aspectos do desenvolvimento vocacional. Estes autores consideram que as atitudes individuais, relativamente à identidade racial, podem afectar o comportamento de carreira apenas quando o indivíduo percebe que a raça é um factor saliente para a sua opção vocacional. Vários autores (Carter & Cook, 1992; Chetham, 1990; Constantine, Erickson, Banks & Timberlake, 1998) reforçam essa ideia. Em alguns

casos os conteúdos vocacionais poderão não estar relacionados com a raça ou identidade racial, mas o processo vocacional associado ao comportamento de carreira pode ter algumas relações com a raça e a identidade racial. Assim, Jackson e Neville (1998) concluíram que uma atitude positiva face a identidade racial negra está significativamente relacionada com a energia para direccionar objectivos e planear a carreira. Contudo, Evans e Herr (1994) referem que as atitudes identitárias dos estudantes universitários negros nos E.U.A. e a percepção da discriminação não são significativamente predictoras das aspirações de carreira tradicionais nos membros da comunidade negra. Nos estudantes afro-americanos o desenvolvimento da identidade racial negra não se encontra significativamente correlacionado com a escolha de carreira tradicional neste grupo étnico.

Manese (1984) e Thompson (1985), citados por Carter e Constantine (2000), referem que atitudes identitárias relacionadas com o estágio de pré-encontro (modelo de Cross, 1971) se encontram positivamente correlacionadas com baixos níveis de identidade vocacional. Como consequência da imposição sócio-cultural na história, os povos da maioria dos países sub-desenvolvidos, foram até há alguns anos, alvo de preconceito racial de discriminação no ajuste e promoção profissional; tiveram e continuam a ter recursos económicos limitados para além de uma informação e oportunidades educacionais e de carreira bastante reduzidas.

De acordo com Smith (1976) a extensão em que a pessoa se avalia a si própria ao longo de algumas dimensões e os valores mantidos pelo grupo com que o

indivíduo mais se identifica no seu desenvolvimento de carreira, assim como a visão individual da oportunidade estruturada pelo seu próprio grupo de referência, encontram-se significativamente relacionados com a maturidade vocacional. As características do meio cultural em que o indivíduo se desenvolve podem, deste modo, influenciar o processo de desenvolvimento de carreira (Watson, Stead & DeJager, 1995). Por exemplo, experiências relacionadas com a socialização tais como o racismo ou a discriminação a que os indivíduos de raça negra são expostos, podem ter influência na natureza e eficácia da carreira (Carter & Constantine, 2000). Além disso, a exposição a situações de discriminação racial pode levar a que muitos estudantes de raça negra se sintam interditos a um determinado leque de alternativas ocupacionais que pudessem considerar como uma possível escolha (Constantine *et al.*, 1998; Leug, 1995).

Relativamente aos estudantes dos PALOP esta situação não se coloca nos seus países. Contudo, podemos sugerir a presença de dificuldades nesta área por influência do meio. Os ascendentes mais próximos destes estudantes, face a condicionalismos históricos e sócio-culturais, encontraram-se, até há poucos anos, circunscritos a certos tipos de carreira o que, com certeza, afectou o seu processo de desenvolvimento vocacional e limitou a sua visão da escolha profissional. Os teóricos do desenvolvimento de carreira têm considerado que as variáveis psicológicas são, de facto, cruciais na compreensão da escolha individual da carreira (Carter & Constantine, 2000). Assim, o percurso vocacional/carreira do estudante



de raça negra (quando entendido como minoria) pode ser compreendido tendo em conta as variações psicológicas no contexto das identificações do grupo racial.

Provavelmente, o conhecimento acerca de atitudes sobre a identidade racial étnica negra poderá ser útil para o conselheiro vocacional quando tiver que trabalhar com pessoas deste grupo étnico/racial. Tal informação pode ser particularmente importante na intervenção de carreira para a promoção do desenvolvimento vocacional e da identidade racial em estudantes negros. O processo de decisão ou de desenvolvimento vocacional consiste, com efeito, num processo de construção de projectos pessoais activadores e reguladores do comportamento estruturado, articulando e integrando os objectivos, motivação e afectividade pessoal no domínio vocacional (Nutin, 1985).

Para concluir, e de acordo com Rayman e Garis (1989), é suposto que o desenvolvimento vocacional bem sucedido reclame a presença de uma consciência sobre a necessidade de efectuar escolhas entre as alternativas existentes e aceitar a responsabilidade da escolha. Igualmente se espera que seja aceite a informação relativa às fontes e aos recursos a explorar, a clarificação de factores internos (interesses, valores e competências), a informação educacional sobre carreira e a ajuda no processo de tomada de decisão associado a cristalização e especificação de planos académicos e de carreira.

3.3. Atitudes e valores

A Universidade é uma instituição que, através das diferentes experiências nela vivenciadas, influencia e estimula o surgimento de mudanças nas características pessoais e sociais dos indivíduos que a frequentam. Deste modo, a área das atitudes e dos valores não está impermeável a essas mudanças. As atitudes e os valores podem ser objecto de educação como também podem ser o reflexo da educação. Assim, consideramos que frequentar o Ensino Superior pode provocar a mudança nas atitudes mas não vai determinar a direcção dessa mudança.

Os termos valores e atitudes têm apresentado múltiplos significados: os *valores* têm sido caracterizados como critérios de *performances* ou de escolhas para a conduta pessoal ou do grupo; um conjunto de atitudes organizado em torno de uma concepção do desejável, do que é importante e digno de estima (Pascarella & Terenzini, 1991). Rokeach (1971) considera que uma *atitude* representa uma organização de crenças inter-relacionadas, focalizadas num objecto ou situação específica. Os *valores*, por sua vez, são padrões generalizados sobre os fins, ultrapassando as atitudes, na medida em que estas se dirigem a situações e a objectos específicos.

Tal como acontece na maioria dos estudos, os dois termos serão usados indiferenciadamente. No entanto, de acordo com Pascarella e Terenzini (1991), a informação teórica e empírica na área das atitudes e valores para estudantes do

Ensino Superior permite que a agrupemos nas categorias básicas seguintes: (I) atitudes e valores culturais, estéticos e intelectuais; (II) atitudes e valores educacionais e ocupacionais; (III) atitudes e valores sociais e políticos e (IV) atitudes e valores religiosos.

A literatura encontrada na área das *atitudes e valores culturais, estéticos e intelectuais* é consistente em apontar para um crescimento no interesse e nas actividades relacionadas com a escrita criativa, leitura, música clássica, arte e com outras experiências estéticas e culturais. A investigação (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997) mostra que as mudanças envolvem um crescimento na apreciação cultural e estética. Em todos os casos essas mudanças são no sentido de uma grande valorização das experiências e actividades estéticas e culturais embora os efeitos do Ensino Superior sejam bastante limitados nesta área.

Os valores educacionais e ocupacionais podem manifestar-se de duas formas: a primeira a tem ver com o estatuto educacional ou busca de um nível ocupacional, presumivelmente, mais elevado e melhor; a segunda perspectiva envolve uma reflexão sobre as razões que o estudante tem para frequentar o Ensino Superior ou optar por uma outra ocupação. Estas razões podem ser inferidas ao observar a importância dos motivos intrínsecos e extrínsecos que levam o estudante a realizar uma determinada escolha.

Os estudos apontam claramente para uma mudança dos motivos da escolha no interior das cortes, contudo, não os identificam, especificamente, como sendo

objectivos educacionais ou ocupacionais (Pascarella & Terenzini, 1991). Assim, Pascarella e Terenzini (1991) e Astin (1997) referem que os indivíduos que nunca frequentaram o Ensino Superior ou que tenham desistido do curso, tendem a valorizar mais a preparação profissional do que os indivíduos graduados. No entanto, alguns valores ligados a objectivos educacionais têm a ver com o desenvolvimento pessoal, compreensão da sociedade e dos problemas mundiais. Estes valores são subscritos por cerca de 60% de estudantes de anos mais avançados. De facto, a mudança é consistente com a ideia de uma boa educação liberal que encoraje os estudantes a valorizar a aprendizagem como algo intrínseco, até certo ponto, melhor que um objectivo simplesmente materialista (Astin, 1997). A afirmação anterior é reforçada por dados que referem que cerca de 80% dos estudantes do 1º ano conferem maior ênfase aos valores ocupacionais intrínsecos, nomeadamente a liberdade de supervisão, a autonomia, as oportunidades para a criatividade, o uso do talento próprio, os desafios do trabalho e o gosto por esse mesmo trabalho. Os restantes dão maior importância aos valores extrínsecos, tais como salário, trabalho, segurança e oportunidades de promoção. Durante os anos seguintes, verifica-se um acréscimo na percentagem de estudantes que consideram de primeira importância os valores ocupacionais intrínsecos, ao mesmo tempo que se assinala um decréscimo na percentagem dos estudantes que preferem os valores extrínsecos (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997). Daqui se depreende que o

declínio observado é consistente com o declínio a nível do materialismo e da necessidade de estatuto.

As investigações na área das *atitudes e valores sociais e políticos* organizam-se em 3 direcções (Pascarella & Terenzini, 1991). A primeira perspectiva tem a ver com o altruísmo, consciência social, humanitarismo e actividade cívica, isto é, atitudes e valores orientados para os outros. Existe uma grande e consistente evidência no sentido de ganhos significativos neste domínio. A segunda focalização diz respeito às orientações especificamente aplicadas à área política, nomeadamente o conservadorismo *versus* liberalismo, preferência e afiliação partidária e actividade política. Do mesmo modo, quase invariavelmente, os estudos apontam mudanças durante os anos do Ensino Superior tanto nas atitudes como nos valores políticos (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997). O estudante confronta-se com a necessidade de assumir uma postura política mais liberal e tende a apresentar um maior interesse por questões sociais e políticas, envolvendo-se mais nessas questões. A última orientação vai no sentido da valorização da tolerância, de um modo geral, a favor dos direitos e liberdade civil dos outros. Nesta orientação observou-se que a mudança, no sentido de uma maior tolerância social, racial, étnica e política, bem como a subscrição a favor dos direitos dos indivíduos, se encontra positivamente correlacionada com o nível de educação do indivíduo (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997). Os autores referem, ainda, que os ganhos relativos a um maior liberalismo se verificam no 2º e 3º ano, enquanto que

mudanças no sentido contrário, para o conservadorismo, são verificadas nos últimos anos do curso. Astin (1997) sugere que o aumento no liberalismo verificado nos 1º e 2º anos desde 1985, poderá, provavelmente, ser atribuído às mudanças sociais que têm corrido com grande intensidade desde essa década.

Os *valores religiosos*, comparativamente a outros valores, declinam em importância. Uma explicação possível para a modesta mudança observada na religiosidade e na prática religiosa relaciona-se com o facto de a complexidade do fenómeno estudado não se reflectir, adequadamente, nas medidas tipicamente usadas (Pascarella & Terenzini 1991).

Do exposto depreende-se que ocorrem mudanças durante os anos do Ensino Superior em função das vivências do jovem. Segundo Pascarella e Terenzini (1991), os estudos efectuados sugerem que importantes mudanças ocorrem nos estudantes do Ensino Superior durante o 1º e 2º ano e em diferentes momentos desses anos. Contudo duas questões permanecem em aberto: quando é que essas mudanças se podem atribuir à experiência universitária ou a um simples ganho e que aspectos da experiência universitária são responsáveis pela mudança. As incertezas a este nível sugerem investigações mais rigorosas e minuciosas sobre a origem, a magnitude e duração das mudanças nas atitudes e nos valores. De acordo com Astin (1997) será, provavelmente, seguro concluir que, através dos dados (por ele) observados, os indivíduos jovens actualmente, comparados com outros de há 20 anos atrás, são menos activos e menos envolvidos em política, aplicam menos tempo ao estudo, à

escrita e à leitura, às actividades religiosas e perdem cada vez mais tempo com programas de televisão.

3.4. Manutenção da saúde e do bem-estar

Num sentido lato, a saúde deveria ser definida como representando um equilíbrio dinâmico entre componentes biológicos, psicossociais e ambientais. Contudo, os modelos médicos actuais têm focalizado mais a sua atenção no organismo humano e na sua parte física, fugindo, deste modo, a uma conceptualização mais ampla (Millstein & Litt, 1997). Assim, ser saudável significa mais do que uma simples ausência de doença: é ser capaz de funcionar plenamente no plano físico, mental e social e ser capaz de experimentar estados emocionais positivos.

De acordo com Millstein e Litt (1997) a saúde na população adolescente e jovem reflecte um vasto leque de problemas não tradicionais, algumas vezes difíceis de resolver, como por exemplo os relacionados com necessidades emocionais e de interacção social. A saúde e/ou o bem-estar físico e psicológico, no jovem adulto, são, em grande parte, um problema de responsabilidade individual. Assim sendo, este é um desafio que se coloca ao estudante universitário que, ao confrontar-se com essa realidade, deverá ainda reconhecer que entre as diversas escolhas a efectuar algumas contribuirão positivamente para a qualidade da sua saúde e do seu bem-

estar ou, pelo contrário, poderão influenciá-lo negativamente. Importa, além disso, compreender que uma boa saúde física e psicológica se apresentam como um recurso facilitador da realização individual a todos os níveis. O jovem estudante que entra para a universidade terá que iniciar um processo de responsabilização pela sua saúde e pelo seu próprio bem-estar geral.

Segundo Leafgren (1989), quando os jovens vão para o Ensino Superior, no 1º ano, de um modo geral, apresentam-se bastante saudáveis. Entretanto, estudos efectuados por Astin (1997) reforçam esta ideia mostrando que as auto-avaliações dos estudantes a respeito da sua saúde física e afectiva apresentam um ligeiro declínio após a sua entrada no Ensino Superior.

Hettler (1980) identificou seis dimensões de bem-estar, tendo estas a ver com as *áreas do desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, ocupacional e espiritual*. O autor considera que uma pessoa que apresente um bem-estar significativo numa destas dimensões, experimentará uma extensão desse estado às outras. Por outro lado, a ausência significativa de bem estar numa das dimensões irá afectar as outras, reduzindo o bem estar da pessoa nessas áreas.

Leafgren (1989) refere que a sociedade actual nem sempre fornece exemplos e oportunidades para uma vida saudável, livre de *stress*, de consumo de tabaco, álcool e outras drogas. O estudante do 1º ano deverá, então, compreender que existe um conjunto de comportamentos incluídos na rubrica “comportamentos para a saúde” que, na ausência de doença específica, podem assumir um papel importante na

manutenção da saúde, dissuasão da doença e aumento do sentimento de bem estar (Millstein & Litt, 1997). Viver em perfeitos parâmetros de bem estar físico, intelectual, emocional, social e espiritual poderá melhorar as oportunidades e qualidade de sucesso do estudante, como também poderá resultar num melhor envolvimento na sua própria formação. Isto significa que o potencial académico do estudante assenta, em certa medida, no seu bem-estar geral.

Relativamente ao *bem-estar emocional*, a universidade apresenta-se para muitos alunos do 1º ano, e não só, como o início de um período em que se experimenta a solidão e a ansiedade, sobretudo relacionada com as novas amizades e com a possibilidade de ter ou não sucesso académico. O *stress* associado a conflitos relacionados com a continuidade ou cessação da dependência relativamente à família e aos amigos mais próximos, é outro problema com que se confrontam. O estudante experimenta uma variedade de emoções enquanto tenta estabelecer um novo sistema de suporte (Leafgren 1989). As circunstâncias vividas obrigam o estudante a explorar as suas próprias emoções e a aprender a lidar com elas de um modo cada vez mais eficaz.

Astin (1997) refere que as auto-avaliações dos estudantes do Ensino Superior quanto à sua saúde emocional são negativamente afectadas por duas características institucionais, nomeadamente, a ausência de uma comunidade de estudantes e uma forte orientação científica. De acordo com o autor, a ausência de uma comunidade de estudantes é, provavelmente, um desafio *stressante* que leva os estudantes a

sentirem-se alienados embora , tão pouco, pareça claro que uma orientação fortemente científica possa ter um efeito negativo nas emoções. Contudo, o autor sugere que a presença de um grupo muito orientado para questões científicas poderá funcionar como fonte de *stress* para o estudante que se encontra só.

Os estudos de Astin (1997) têm mostrado que existem correlações positivas entre a dimensão do bem-estar emocional e o tempo dispensado à prática do desporto ou de exercício físico¹⁶; a participação em trabalhos de grupo, o tempo passado em secções de socialização ou confraternização com os amigos e o tempo passado a assistir a serviços religiosos. Correlações negativas parciais envolvem o número de horas dispendido por semana a assistir programas televisivos, o consumo de bebidas alcoólicas e o abandono da universidade.

O bem-estar psicológico é sobretudo determinado por um conjunto complexo de variáveis. O indicador mais comum tem a ver com o humor depressivo (Astin, 1997; Dias & Fontaine, 1996), podendo estar associado a outros indicadores tais como a auto-estima ou sentimento de estar sobrecarregado com tarefas académicas (Dias & Fontaine, 1996; Astin 1997). Alguns estudos nesta área encontram-se mais orientados no sentido de uma análise do bem-estar psicológico como aspecto pessoal, enquanto outros vão no sentido de este ser um aspecto ligado ao relacionamento com os outros, por isso, avaliado nessa perspectiva (Dias &

¹⁶ “A participação nos desportos é, comumente, aceite como um facilitador da resolução positiva de tarefas do desenvolvimento, especialmente durante a adolescência” (Cornelius, 1995).

Fontaine, 1996; Astin, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991). Tal como temos vindo a observar noutros aspectos do desenvolvimento, consideramos que existe sempre uma interacção entre os aspectos pessoais, internos e os aspectos relacionais. Sendo assim, as duas perspectivas assumem um carácter de complementariedade.

Os resultados de um estudo longitudinal efectuado com estudantes do Ensino Superior sugerem que o sentimento de bem-estar psicológico dos estudantes decresce durante os anos do Ensino Superior (Astin 1997). Astin (1997) analisou fundamentalmente dois itens: o sentir-se deprimido e o sentir-se submergido por todas as tarefas.

Não há evidências de que o declínio no sentimento de bem-estar psicológico observado nos estudantes do Ensino Superior seja de origem maturativa. Porém, o número de anos passados no Ensino Superior aponta para um resultado misto: por um lado, passar 4 anos, com aproveitamento, no Ensino Superior está negativamente associado ao sentimento depressivo, e, por outro, passar 2 anos, com aproveitamento, está positivamente associado ao sentir-se sobrecarregado ou submergido. Segundo o autor, importa ressaltar dois aspectos.

Em primeiro lugar, se o estudante não é capaz de responder às exigências académicas durante os 4 anos lectivos seguintes à sua 1ª matrícula, pode começar a experimentar um sentimento depressivo. Mas se, entretanto, foi capaz de ultrapassar os primeiros anos, pode começar a sentir-se submergido porque, à medida que vai passando de ano, crescem as responsabilidades. Portanto, nesta

situação a experiência universitária parece contribuir para o declínio do bem estar psicológico.

Não concluir o curso parece estar *associado ao sentimento de depressão*. Assim sendo, a experiência do Ensino Superior pode assumir um papel importante no declínio do sentimento de bem-estar psicológico cujos efeitos conduzem à desistência e à não conclusão do curso, o que se verifica muitas vezes no estudante que falha. O bem estar psicológico pode ser uma condição, entre outras, que contribui para enriquecer as perspectivas de futuro, enquanto que o mal estar pode contribuir para desorganizar essas perspectivas (Dias & Fontaine, 1996). Deste modo, o estudante que desiste, além do mal-estar psicológico que o envolve, compromete as suas perspectivas de futuro.

Segundo Astin, (1997), sentir-se sobrecarregado encontra-se ligado a certos cursos e a instituições com elevada concentração de estudantes. Este facto pode reflectir uma grande solicitação de energia e competência intelectual. Sentir-se sobrecarregado encontra-se, também, positivamente correlacionado com o tempo gasto no estudo, o tempo dispensado no percurso da casa para a universidade, o tempo gasto na preparação e elaboração de trabalhos e o recurso às consultas de aconselhamento psicológico. Resumindo, a sensação de sobrecarga está, positivamente, associada às pressões do tempo e negativamente relacionada com o tempo dispensado às actividades de lazer. De acordo com Dias e Fontaine (1996), na origem do bem estar psicológico pode estar, entre outras causas, a necessidade de

realização pessoal que leva a pessoa a mobilizar-se para realizações no presente, cujo valor depende da utilidade para o alcance de objectivos a médio e a longo prazo. Assim, o estudante não se sentirá tão sobrecarregado e, na medida em que se mobiliza para alcançar determinados objectivos, sentir-se-á livre para estudar, socializar-se ou envolver-se noutras actividades extra-curriculares.

De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), alguma literatura relacionada com as mudanças no ajustamento e bem-estar psicológico, durante os anos do Ensino Superior, baseia-se particularmente na avaliação da expressão impulsiva, nível de ansiedade, funcionamento desadaptado e integração pessoal. Relativamente ao comportamento impulsivo, índices elevados reflectem a vontade de se exprimir de forma impulsiva, enquanto índices muito elevados apontam para uma tendência agressiva. Os estudos mostram a inexistência de declínios na expressão do impulso. Os dados, de facto, sugerem a possibilidade de que 50%, ou mais, de qualquer tipo de mudança na expressão do impulso ocorre durante os dois primeiros anos, estabilizando nos 2 anos seguintes (Pascarella & Terenzini, 1991).

Na avaliação do comportamento desadaptado verificam-se algumas mudanças já que, quando são observados estudantes do primeiro ano e dos anos mais avançados nota-se um declínio a favor dos estudantes dos últimos anos. Um aumento nos índices de desadaptação sugere a existência de sentimentos de isolamento, solidão, tensão e dificuldades no ajustamento ao meio social (Pascarella & Terenzini, 1991).

A nível da integração pessoal vários estudos têm, de facto, apontado para um crescimento na compreensão, auto-controlo das emoções e ganhos na integração pessoal. Supomos que mudanças significativas neste aspecto do desenvolvimento podem reflectir-se, em geral, no aumento da auto-confiança, espontaneidade e auto-estima, bem como na identidade pessoal emergente do estudante.

Quanto ao *bem-estar intelectual*, reconhece-se que frequentar uma instituição de Ensino Superior, além das implicações psicológicas que são óbvias, oferece ao jovem adulto uma oportunidade de crescimento intelectual. O estímulo para esse crescimento resulta do contacto com diversas áreas curriculares, com o ambiente universitário e com os variados recursos de que este dispõe (livrarias, faculdades ou departamentos, seminários, congressos, etc.).

Segundo Leafgren, (1989) o bem-estar intelectual estimula a criatividade e estimula a actividade mental. Assim, um estudante intelectualmente saudável terá tendência a usar as suas capacidades intelectuais em diversas actividades dentro e fora das aulas, combinando recursos académicos com recursos humanos dentro e fora da comunidade universitária. Consideramos que uma experiência académica bem estruturada aumenta as oportunidades de desenvolvimento intelectual, mas é importante que o estudante perceba que o mesmo não está limitado ao curso; por outras palavras, pode, com o seu envolvimento noutras actividades extra-curriculares contribuir igualmente para o seu crescimento e bem-estar intelectual.

Com vista a avaliar o bem-estar intelectual, Astin (1997) apreciou a capacidade para escrever, bem como a energia para o fazer. Os resultados e análises evidenciaram uma consistente e positiva relação entre a energia e capacidade para escrever com a frequente interação estudante-estudante e estudante-faculdade. No entanto, as auto-avaliações relativamente ao bem estar intelectual, neste aspecto, (capacidade e energia para escrever), sugerem um declínio que é parcialmente atribuído à universidade.

O bem-estar físico é uma dimensão que inclui aprendizagem acerca dos padrões nutricionais e dietéticos, a prática de exercício físico, assim como o conhecimento de comportamentos e de substâncias prejudiciais à saúde e ao bem-estar físico. Tem-se verificado, com frequência, que alguns alunos do Ensino Superior, e não só, apresentam padrões inapropriados de alimentação. Os problemas de obesidade e outros, frequentemente observados em estudantes do Ensino Superior, vêm confirmar esta suspeita.

Outra questão com impacto na dimensão do bem-estar físico tem a ver com o consumo excessivo de bebidas alcoólicas, tabaco e outras drogas. Em determinadas situações, para ganhar a aceitação dos pares, ou para lidar com o *stress* da vida universitária, os jovens recorrem ao consumo de álcool e de outras drogas (Leafgren, 1989). Estudos nesta área mostram um declínio nos valores das auto-avaliações sobre o bem-estar físico. Porém, é necessário ter em conta que existe uma consistente relação entre saúde física e aumento da idade. Os estudos

efectuados por Astin (1997) mostram que se verificam mudanças nos níveis de saúde e bem-estar físico dos alunos, após a sua entrada para o Ensino Superior, que poderão ser atribuídas à experiência universitária, à maturação ou à mudança social.

Um estudo longitudinal efectuado por Astin (1997) revela uma alteração nos padrões das auto-avaliações dos estudantes do 1º ano ao longo de 4 anos, que pode ser atribuída, em parte, a mudanças na sociedade mais vasta. As análises sobre os efeitos da frequência no Ensino Superior evidenciam que os estudantes que interagem frequentemente com a faculdade e com os colegas do curso apresentam nos últimos anos do curso pequenos declínios nos níveis de saúde e bem-estar físico. Porém, encontra-se nestes estudantes a prática semanal de desporto ou exercício físico, positivamente correlacionados com o bem-estar físico. Correlações negativas são encontradas com o tempo dispendido a ver televisão.

Um outro aspecto ligado à saúde e bem-estar físico está relacionado com doenças sexualmente transmissíveis. Dificuldades nesta área podem ser comuns na população universitária já que a mesma se encontra numa fase sexualmente activa (Leafgren, 1989). Neste sentido, uma capacidade limitada de recusar desafios poderá, provavelmente, levar certos jovens ou adolescentes a enveredar por um comportamento de risco.

Neste contexto do *bem-estar social* existe, sobretudo, uma valorização da interdependência e da procura de harmonia entre todos intervenientes do meio físico

e humano. Aqui, mais uma vez, a entrada para a universidade levanta, acima de tudo, problemas relacionados com a aceitação dos pares, com a partilha do espaço físico (quem será o companheiro de quarto?) e com a possibilidade de construir ou não amizades duradouras. Esta é uma preocupação que deve ser resolvida satisfatoriamente na medida em que o sucesso académico se encontra, em parte, dependente desta resolução. Claro está que, para o estudante do 1º ano que continua os estudos longe do seu meio familiar, ocorre uma grande reconfiguração dos relacionamentos familiares e extra-familiares, pelo que se pode sustentar que neste período o suporte social é potencialmente importante. Num outro contexto relativo ao meio social mais vasto, Leafgren (1989) refere que o bem-estar social pode ser promovido pelo envolvimento do próprio jovem através da criação de uma elevada consciência relativamente às grandes questões sociais e do meio social envolvente. Portanto, o estudante deverá consciencializar-se da importância em manter o ambiente físico seguro e socialmente saudável. A experiência universitária afecta positivamente o bem-estar social na vertente da interacção com o meio, na medida em que os jovens começam a interessar-se cada vez mais por causas específicas e com as quais se comprometem. Estas causas têm a ver com a protecção de determinadas espécies de seres vivos da flora e da fauna, preservação do ambiente, luta pela paz e justiça no mundo (dimensão em estreita ligação com o desenvolvimento dos valores).

O bem-estar ocupacional na população universitária inclui, entre outros aspectos, como preparar-se para o mundo do trabalho e para uma vida profissional que traga ao estudante satisfação e sentimento de realização. O estudante deverá adquirir competências de gestão da informação, planificação, investigação, administração, mobilização do pensamento crítico, avaliação e organização (Leafgren, 1989). Estando de posse destas competências, o estudante poderá ter um maior conhecimento e uma melhor compreensão das suas capacidades o que lhe permite, reavaliar os seus objectivos e planos de carreira. Entretanto, outro desafio importante tem a ver com a capacidade de projecção no futuro que, naturalmente, é uma condição importante para a capacidade de investimento na tomada de decisão, no domínio da carreira profissional (Dias & Fontaine, 1996). A capacidade de projectar-se no futuro é uma variável que, em determinados estudos, tem revelado uma relação moderada com dois indicadores do bem-estar psicológico, nomeadamente a auto-estima e a depressão. Estes dados são confirmados por estudos efectuados por Dias e Fontaine (1996) em amostras de sujeitos do Ensino Superior Português.

Leafgren (1989) considera que *o bem-estar espiritual* envolve um pensamento acerca do propósito da existência humana. Isto requer, de acordo com o autor, o desenvolvimento de uma profunda reflexão sobre a profundidade e a expressão da vida nas forças naturais existentes no universo. Portanto, é necessário que o estudante seja capaz de avaliar as suas crenças e valores para poder participar em

actividades que o levarão a uma maior exploração e, como consequência, lhe facilitarão o crescimento espiritual. O desenvolvimento de uma filosofia pessoal e um envolvimento em actividades fora da instituição universitária poderão servir de oportunidade facilitadora do crescimento espiritual (Leafgren, 1989).

Em resumo, tanto os estudantes que chegam ao 1º ano como os dos anos posteriores, debatem-se com a necessidade de conhecer e saber lidar com os seus sentimentos para poderem alcançar um nível equilibrado de saúde física e mental, experimentarem um bem-estar intelectual, conhecerem a tranquilidade espiritual para, finalmente, terem prazer no trabalho e serem capazes de demonstrar estima pelos outros. Um desenvolvimento saudável nestas dimensões requer do estudante o desenvolvimento do seu sentido de autonomia que, inegavelmente, é melhor alcançado no seio de uma família fornecedora de um suporte válido. Porém, nesta fase do desenvolvimento, os pares têm representado uma fonte de suporte positivo, embora estes possam, funcionar negativamente se promovem comportamentos não saudáveis. É importante que o estudante compreenda a importância da manutenção de níveis elevados de saúde e bem-estar tanto para o momento actual como para a sua vida futura. Sobretudo durante os dois primeiros anos, o estudante do Ensino Superior confronta-se com situações que têm a ver com o estabelecimento de um sentido pessoal para a sua vida, elaborando planos para o futuro que tenham em conta atitudes e valores pessoais, éticos e religiosos, bem como objectivos vocacionais e educativos. Além disso, e para poder exercer plenamente as suas

actividades, deverá procurar manter um nível adequado de saúde e bem-estar. Os desafios existem, de facto, nestas áreas. O estudante, para se poder adaptar, terá que ultrapassar o melhor possível todas estas situações, já que uma resolução ambígua poderá em alguns casos levantar problemas ou dificuldades à adaptação e à aprendizagem.

4. Ajustamento social

De uma maneira geral, não olhando a áreas específicas, os estudos têm revelado progressos no desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior. Têm-se verificado progressos nos seus próprios valores e padrões éticos, na compreensão de si próprios, das suas capacidades e interesses, na compreensão do outro e na capacidade de conviver com diferentes tipos de pessoas. Nota-se uma crescente tolerância e aceitação dos outros e, além disso, o estudante apresenta, cada vez mais, uma profunda compreensão dos relacionamentos amistosos e interpessoais (Cornellius, 1995). Assim sendo, através da interacção com os outros, o *self* (próprio) é parcialmente definido. De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), o *self* não pode ser definido isoladamente sendo que, as percepções do *self* e as crenças acerca dos outros, bem como as percepções de si próprio, moldam não apenas a estrutura individual interna mas também as suas respostas e interacções com o seu mundo social exterior. O ajustamento social implica esta orientação

pessoal do indivíduo relativamente aos outros, isto é, ao meio exterior. Claro está que, no contexto universitário, o ajustamento social envolve o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais com colegas, o relacionamento com os professores e com a própria instituição.

4.1. Estabelecimento e manutenção das relações interpessoais

O meio universitário oferece ao jovem estudante uma experiência interpessoal de grande amplitude e diversidade quando comparada com aquela que previamente vive antes da entrada para o Ensino Superior. Para alguns estudantes esta experiência tanto pode ser uma oportunidade de crescimento como uma situação inquietante (Douvan, 1990). Os estudantes que vivem esta experiência como desafio podem orientar-se no sentido da promessa de novos amigos e, provavelmente, investirão mais para os conseguirem, do que resultará um melhor ajuste ao meio universitário. Por outro lado, os estudantes que experimentam a entrada para o Ensino Superior como ameaçadora, poderão, mais facilmente, fracassar no desenvolvimento de novas amizades no Ensino Superior e, conseqüentemente, poderão experimentar dificuldades de ajustamento (Paul & Kelleher, 1995). O estudante confronta-se com a perda das amizades pré-universitárias, ao mesmo tempo que terá de desenvolver novas amizades. Neste sentido, o estudante estará “apertado” entre a manutenção das antigas amizades e o estabelecimento de novas

ligações na universidade. A este respeito, os investigadores têm sido unânimes em mostrar que fazer novas amizades é importante para o ajustamento no Ensino Superior e, especialmente, para a auto-estima. Sugerem ainda, que alguns dos estudantes que vivem a entrada para o Ensino Superior como ameaçadora se encontram demasiado centrados nas amizades dos anos pré-universitários. Paul e Kelleher (1995) lembram que o processo de ajustamento social na entrada para o Ensino Superior é muito lento para a grande maioria dos estudantes, sublinhando que as preocupações relacionadas com as amizades anteriores parecem contribuir para o acréscimo das dificuldades de alguns estudantes.

O grupo de pares é, habitualmente, o primeiro cenário de exploração interpessoal e de aprendizagem. O desenvolvimento de relações interpessoais maduras implica um relacionamento com o outro, caracterizado pela independência, franqueza, confiança e um certo grau de compreensão das diferenças individuais entre amigos, da sua pressão no sentido de se conformar às normas de pares ou para ocultar diferenças de opiniões (Winiston, 1990). O autor considera que a tolerância e a autonomia emocional e académica são aspectos importantes para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais maduros no jovem estudante. Deste modo, a tolerância permitirá que o estudante se relacione com membros de diferentes culturas, raças e meios sociais, mostrando respeito e aceitação. A autonomia no estudante implica uma certa capacidade de exprimir a necessidade de uma contínua garantia de aprovação por parte dos outros, bem como um certo grau

de independência, tanto dos amigos como dos pais, ao orientar as suas escolhas e decisões. Por outro lado, o estudante deve ser capaz de se confrontar com a ambiguidade e controlar o seu próprio comportamento de modo a que este lhe permita atingir os objectivos educativos e cumprir os requisitos académicos sem uma grande directividade por parte dos outros. Segundo Taub (1995), o desenvolvimento da autonomia, além de ser uma preocupação constante durante os dois primeiros anos, ocorre relativamente tarde nos anos do Ensino Superior.

Os estudos de Greeley e Tinsley (1988) mostram que o relacionamento interpessoal é o melhor predictor da autonomia. E, no caso específico de estudantes do sexo feminino, encontra-se na literatura suporte para esta correlação entre o relacionamento interpessoal e autonomia (Greeley & Trinsley 1988; Taub, 1995; Taub & Mc Ewen, 1991). Provavelmente, o relacionamento interpessoal maduro fornecerá à jovem estudante um contexto estável a partir do qual desenvolverá a sua autonomia. Além da convivência com os pares, a autonomia é influenciada pelo papel parental que, nos estudo de Taub (1995), explica cerca de 6,5% da variância desse factor. Estes valores sugerem que um suporte emocional excessivo da parte dos pais inibe o desenvolvimento da autonomia por parte das estudantes do Ensino Superior. O desenvolvimento requer um equilíbrio delicado entre o desafio e o suporte: se o estudante é sobredesafiado, ele tenderá a desistir, contudo, se é sobreapoiado estagnar-se-á (Greeley & Tinsley 1988).

Taub (1995) adverte que a entrada para a universidade aumenta a necessidade de se orientar para outros grupos. Por isso, a autonomia pode reflectir um movimento de dentro para fora, dos valores, das opiniões e das atitudes comunicadas pela família. O movimento para fora do seu próprio grupo étnico pode representar esse desenvolvimento relativamente ao grupo a que pertence, nos termos da sua autonomia quer emocional quer instrumental, procurando fora do grupo outras alternativas para satisfazer as suas necessidades nessas áreas.

Segundo Pascarella e Terenzini (1991) os estudantes no Ensino Superior mudam a sua susceptibilidade à influência externa, seja esta de amigos, de familiares ou de instituições. Por outro lado, ao seleccionarem os amigos, verifica-se um aumento da intimidade relativamente a um pequeno círculo destes. Esta constatação é consistente com uma realização positiva da crise “intimidade *versus* isolamento” de Erickson (1968, 1963), tendo também a ver com o vector de Chickering (1993) “libertando os relacionamentos interpessoais”, particularmente na componente relacionada com as mudanças na qualidade dos relacionamentos de intimidade com os outros.

O Ensino Superior pode encorajar o desenvolvimento da capacidade para a intimidade na medida em que o jovem adulto, em idade tradicional universitária, está, precisamente, no estágio de desenvolvimento em que, de acordo com a teoria de Erickson (1963), a intimidade é a tarefa central de desenvolvimento. Este autor reconhece esta necessidade desenvolvimental quando sugere que a intimidade é



uma tarefa do final da adolescência. Até aqui, o jovem estudante teve como tarefa, durante a adolescência, o solidificar o *self* com vista a adquirir auto-conhecimento e a estabelecer os seus limites. Esta tarefa, de acordo com Douvan (1990), é realizada em larga medida pela distinção de si próprio e dos outros, particularmente, daqueles outros cruciais na infância – os pais. Depois da resolução destas questões, o adolescente está em posição de arriscar uma intimidade sem perder o sentido do desenvolvimento do seu próprio *self*. Depreende-se daqui a necessidade de o estudante, como requisito desenvolvimental, ter um sentido de identidade relativamente seguro. Mas também é importante, para um relacionamento, confiar no outro e conhecê-lo, na realidade, para se poder apreciar as suas qualidades. Um outro requisito para a construção de relacionamentos interpessoais é a empatia – capacidade de se colocar no lugar do outro, sentir pelo outro, antecipando as necessidades e provações dos outros, para ter uma noção daquilo que pode estimular o prazer ou o desagrado no outro.

Na área do desenvolvimento da autonomia, Pascarella e Terenzini (1991) ressaltam a ambiguidade a que os termos “independência” e “autonomia” estão sujeitos, sublinhando o comportamento anti-social que ambos podem representar ao assumir a sua lógica ao extremo. Porém, Chickering (1993) considera a autonomia, na sua forma mais elevada, como sinónimo de interdependência, envolvendo, não apenas, a própria liberdade para escolher ou agir fora das influências mas, até certo

ponto, assumindo uma liberdade que igualmente reconhece a dependência e a obrigação perante os outros, a colectividade social e as suas convenções.

Pope (1998) conduziu um estudo no sentido de determinar a relação entre desenvolvimento social e identidade dos estudantes negros partindo da seguinte questão: será a atitude sobre a identidade racial preditiva do desenvolvimento psicossocial do estudante negro? Apesar de alguma literatura sugerir que a identidade racial pode influenciar e, provavelmente, ser preditiva de padrões de desenvolvimento psicossocial de estudantes de raça negra, os resultados encontrados por Pope (1998) não sustentam completamente essa suposição. Sugerem uma relação significativa entre constructos do desenvolvimento psicossocial e da identidade racial.

Esse estudo poderá oferecer um suporte à noção de que a identidade racial influencia o desenvolvimento psicossocial; porém a natureza dessa influência não é completamente percebida. Algumas tarefas psicossociais, tais como a autonomia académica, evidenciam uma relação não significativa com a identidade racial (Pope, 1998). Porém, autores como Mc Ewen e Roper (1994) e Branch-Simpson (1984) têm identificado importantes ligações entre a autonomia académica e as experiências de desenvolvimento psicossocial dos estudantes negros.

Pope (1998) considera que a internalização¹⁸ tem sido precursora do estabelecimento e da clarificação de objectivos relativos ao desenvolvimento de relações interpessoais maduras. De acordo com Pope (1998) a ligação entre estes dois constructos (internalização e desenvolvimento psicossocial) baseia-se na assumpção teórica de que o desenvolvimento de objectivos (propósitos), de relações interpessoais maduras e da internalização são indicadores de um maior desenvolvimento da identidade racial. Assim, tanto a internalização como o desenvolvimento de objectivos de vida e os relacionamentos interpessoais maduros parecem enfatizar a integração da identidade, dos objectivos e do auto-conhecimento embora aquela esteja mais especificamente focada no modo como a integração pode ocorrer dentro de uma identidade racial.

De acordo com o autor, este estudo identifica, junto dos estudantes negros, a ligação entre as auto-percepções, a identidade racial e o seu desenvolvimento psicossocial. Considera, também, que esta ligação pode ir, contudo, mais longe e, provavelmente, afectar o modo como alguns estudantes negros percebem os outros estudantes e o meio universitário.

¹⁸ Internalização é caracterizada por uma segurança interna e satisfação consigo próprio. O indivíduo está receptivo às discussões e à elaboração de planos de acção mas não se compromete na acção (Cross, 1971).

4.2. *Relacionamento com os professores*

O processo de ensino-aprendizagem ocorre por excelência num contexto de interacção social entre professor e aluno. Partindo do princípio que o relacionamento entre professor e aluno é um fenómeno interactivo, uma das formas mais frequentes de o abordar é através da observação da conduta do professor durante o processo de ensino, comprovando os seus efeitos sobre o rendimento do aluno (Beltrán *et al.*, 1995). Ao longo das várias investigações na área educacional, este tema, ao qual se optou por chamar “eficácia do professor,” tem sido alvo de diversas formas de tratamento. É evidente que o relacionamento do professor com os seus alunos passa, em grande medida, pelo exercício da sua acção docente. Segundo Rivilla (2000), a acção docente é a prática criativa que o professor realiza em interacção com o estudante. Através dela comunica o saber elaborado e construído, tendo por base a integração e a complementariedade entre o conhecimento profundo na área disciplinar, na sua potencialidade formativa, bem como a visão transformada do domínio da sua didáctica para comunicá-la aos estudantes. Esta acção docente é posta em prática através da conduta ou do estilo de ensino adoptado pelo professor. No contexto em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, o desafio para o aluno será o de se adaptar ao comportamento do

professor assim como ao sistema metodológico¹⁹ adoptado pelos diferentes professores das diversas cadeiras.

Relativamente à conduta do professor, Anderson e Brewer (1945) efectuaram um estudo sobre duas condutas: a *conduta socialmente integradora* e a *conduta dominante*. Nessa investigação concluiu-se que os professores que procediam de modo *dominante* criavam um clima geral dominante, em que os seus alunos aparentemente se apresentavam submissos e participativos, mas facilmente se distraíam. Contrastando esta conduta com a dos professores *socialmente integradores*, estes criavam um clima integrador levando os seus estudantes a comportarem-se mais espontaneamente e a terem uma maior iniciativa. Baseado nestes trabalhos, Flanders (1970) descreveu o professor integrador como uma pessoa que aceita, clarifica e apoia as ideias e os sentimentos dos estudantes, ao mesmo tempo que tece elogios e estimula a sua participação na tomada de decisões da turma. O professor dominante tende a concentrar-se nas suas próprias ideias e conhecimentos, fornece instruções, critica os estudantes e mostra-se interessado em justificar a sua própria posição e autoridade.

Flanders (1970) faz uma interpretação das condutas dominantes e integradoras em termos de influências (directas e indirectas) exercidas pelo professor. A *influência directa* é equivalente ao conceito de conduta integradora sendo

¹⁹ “Conjunto integrado de decisões de que um professor se serve para comunicar o seu saber e configurar as situações de ensino mais adequadas a cada estudante e ambiente da classe”. (Rivilla, 2000, 3).

caracterizada por quatro classes de condutas do professor: aceita os sentimentos, elogia ou estimula, aceita ou utiliza ideias dos estudantes, e faz perguntas. A *influência indirecta* assemelha-se ao conceito de conduta dominante e é constituída por três classes de condutas do professor: explica, dá instruções, critica e/ou justifica a sua autoridade.

De acordo com Flanders (1970), os estudantes cujos professores exercem maior *influência directa* apresentam mais atitudes positivas perante a escola e melhor rendimento, comparativamente aos estudantes cujos professores exercem muito menos influência directa. Pensamos que estas conclusões podem, igualmente, ser válidas para o contexto de ensino-aprendizagem universitário. Também aqui o estilo formal ou liberal do professor tem a ver com padrões do comportamento que o professor segue no exercício da sua profissão.

Segundo Bennett (1976) os professores formais conferem maior ênfase a preparação dos estudantes para o trabalho académico, tendendo a proporcionar um maior nível de rendimento quando comparados com os professores liberais. Os professores que se servem dos dois estilos ocupam, quanto ao rendimento dos seus alunos, uma posição intermédia. As conclusões dos estudos de Bennett (1976) mostram que, quanto ao rendimento académico, os estudantes de professores que usam o estilo formal ou misto apresentam melhores resultados comparativamente aos alunos de professores que empregam o estilo liberal nas suas aulas.

Quanto ao comportamento dos alunos, os que pertenciam a turmas onde era ministrado um ensino do tipo formal (qualquer que fosse o seu nível inicial de rendimento), conseguiam envolver-se mais profundamente nas actividades académicas das diferentes áreas. Os alunos de elevado rendimento que frequentavam turmas onde os professores utilizavam métodos de ensino liberal apresentavam um rendimento muito abaixo das suas capacidades, uma vez que se ocupavam pouco em actividades e trabalho académico. Os alunos de turmas em que se praticava o método formal ocupavam mais tempo em actividades e trabalho académico, e progrediam mais do que aqueles que frequentavam turmas com um ensino liberal.

Referindo-se à personalidade e rendimento dos alunos, Bennett (1976) sublinha que os alunos com um determinado tipo de personalidade assumem comportamentos diferentes quando estão em turmas com ensino liberal ou formal. Assim, os alunos com elevado nível de ansiedade e neuroticismo trabalham muito mais e prestam maior atenção quando se encontram em turmas de ensino formal. Este dado sugere que o ensino de tipo formal controla algumas manifestações da personalidade enquanto o ensino liberal as desenvolve ou permite o seu aparecimento. Porém, o efeito do estilo de ensino é maior sobre o rendimento do que sobre a personalidade dos alunos. Podemos considerar que no ensino de tipo formal, tanto professor como aluno, ocupam-se das actividades académicas à medida que o professor vai impondo uma estrutura clara e não ambígua.

Bennett (1976) conclui que, enquanto o ensino de tipo formal cumpre os seus objectivos na parte académica, sem prejuízo do desenvolvimento sócio-emocional dos estudantes, o ensino liberal apenas parcialmente cumpre os seus objectivos relativamente ao desenvolvimento sócio-emocional e obtém resultados pobres no ambiente académico. O rigor e a determinação com que são estruturadas as actividades, bem como a organização do ensino, caracterizam as aulas de tipo formal, ao mesmo tempo que se assumem como factores cruciais do seu rendimento positivo. Provavelmente, os resultados não desacreditam os métodos liberais mas o modo como são postos em prática. O método liberal é apenas mais difícil de pôr em prática, exige do professor e do estudante uma grande capacidade de integração, organização, flexibilidade, imaginação e previdência (Beltrán, 1995).

Os alunos, tanto no ensino secundário como no superior terão de se adaptar aos estilos do professor e ao tipo de ensino. Os alunos, em alguns casos, têm manifestado preferências relativamente a uma determinada metodologia utilizada. Burón e colaboradores (2000), utilizando o questionário de Willian (1992), avaliaram as preferências metodológicas dos alunos segundo três categorias bipolares: participação *versus* não participação; controle *versus* poder partilhado; e estilo expositivo *versus*, aprendizagem por descoberta.

Os resultados desse estudo revelaram uma preferência relativa do aluno universitário por uma metodologia docente do tipo participativo e inovador em oposição à metodologia de tipo directivo e tradicional. Destacaram-se, nos

resultados dessa avaliação, aspectos relacionados com a participação dos alunos em processos de planificação da aprendizagem e formas de avaliação. Identificaram-se, ainda, preferências dos alunos por um tipo de professor, não tão directivo e autoritário mas aberto ao estabelecimento de uma comunicação construtiva com os seus alunos, fomentando, sempre que possível, a participação e o diálogo em grupo. É claro que, do ponto de vista dos alunos, o procedimento do professor nestes termos servirá para melhorar a compreensão e a motivação pelas disciplinas do curso. Esta percepção sobre a metodologia do professor universitário está de acordo com as teorias psicopedagógicas actuais, as quais postulam uma mudança no papel tradicional do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos, para passar a constituir-se como mediador, assumindo um papel cada vez mais activo no processo de aprendizagem. No entanto, é importante realçar que as atitudes pedagógicas têm relações muito fortes com um conjunto de características da personalidade, valores e atitudes sociais (Franco, 1999). Daí que, de acordo com Machado (1996), uma boa prática metodológica do professor seria aquela que permitisse uma compreensão da tarefa de ensinar, que levasse o professor a questionar o que vê e faz e a perceber o porquê das suas atitudes. O docente deve fazer uso de diferentes métodos, integrando-os num modelo por forma a poder oferecer aos seus alunos um espaço de criação do saber assim como de princípios e valores (Rivilla, 2000).

4.3. Relacionamento com a instituição

Todas as universidades apresentam características físicas, naturais e artificiais, e características humanas e sociais que influenciam as atitudes e comportamentos dos estudantes, de outros utentes e de funcionários. Um aspecto fundamental nas instituições do Ensino Superior diz respeito à criação e manutenção de um ambiente atractivo para os estudantes, de tal modo que satisfaça e sustente os seus esforços de realização dos objectivos académicos (Strange, 1996).

Tem sido aceite em investigações que, no Ensino Superior, a frequência e qualidade das interacções informais entre o estudante e a instituição que este frequenta assumem uma influência positiva nas aspirações e nos planos de carreira (Pascarella, Terenzini, Duby & Iverson, 1983). No 1º ano do curso a instituição apresenta-se como um espaço de oportunidades que pretende estabelecer um relacionamento positivo com o estudante. Durante esse período a qualidade e a receptividade do corpo docente, da faculdade ou departamento e dos funcionários tendem a apresentar-se como factores importantes para a melhoria do sucesso e da persistência (Levitz & Noel, 1989). Os resultados do estudo destes autores mostram que a maioria dos estudantes que não beneficiaram de um contacto significativo com a instituição, com o professor ou funcionário da faculdade durante as primeiras semanas de aulas não voltam a inscrever-se no ano seguinte. Os autores sublinham que uma atitude humanitária da faculdade e dos seus profissionais é a “força” capaz

de induzir interacções positivas, sucesso e persistência nas actividades académicas. Outro estudo efectuado por Pascarella, Duby, Terenzini e Iverson (1983) mostra que a qualidade das interacções com a faculdade pode assumir um papel muito mais importante no desenvolvimento pessoal e intelectual do estudante do que a simples frequência com que tais interacções ocorrem.

Quando o estudante é encorajado, pela instituição, a descobrir e a desenvolver os seus talentos, é capaz de desenvolver expectativas realistas e sentir-se-á satisfeito pela sua aprendizagem e pela frequência naquele estabelecimento de ensino. Os esforços da instituição em estabelecer interacções positivas com os seus alunos traduzem-se em elevados níveis de ajustamento académico pessoal e social à Universidade (Levitz & Noel, 1989). Assim, um estudante que não encontra resposta para a incerteza ou incompatibilidade de cadeiras para a sua carreira, que apresenta expectativas limitadas e irrealistas, que experimenta um sentido de irrelevância do curso, aborrecimento académico, etc. vivenciará sérias dificuldades de ajustamento. Segundo Blake (1979), para os estudantes universitários, os conteúdos curriculares são importantes porque marcam a sua experiência académica relativamente à aprendizagem.

Para poder interagir positivamente com o estudante, a instituição deve prever a organização de programas que ajudem o estudante a ligar-se ao meio, a fazer a transição e a trabalhar para os seus objectivos em termos académicos e de carreira (Levitz & Noel, 1989). O estudante que chega ao Ensino Superior traz,

habitualmente, expectativas irrealistas ou infundadas. Por isso, entendemos que a interacção com a instituição pode ajudá-lo a construir expectativas adequadas, a reconhecer a relevância do seu curso para a carreira e a permitir o desenvolvimento das competências necessárias. O relacionamento com a faculdade influencia também o desenvolvimento do relacionamento pessoal entre estudantes, ao representar valores e estilos particulares na sua interacção.

Em suma, a instituição afecta os estudantes para além do ensino que ministra. Todos os membros de uma instituição participam, activamente, na cultura académica da instituição e partilham certas crenças e valores que, de um modo geral, não diferem muito dos perfilhados pela maioria da sociedade (Levitz & Noel, 1989). A Universidade e/ou a Faculdade influenciam os estudantes através do seu próprio relacionamento interpessoal embora os seus estilos individuais difiram grandemente.

5. Variáveis contextuais

Além dos aspectos anteriormente abordados, existem variáveis contextuais que influenciam o ajustamento social. Entre estas, a residência do estudante é uma das mais importantes, na medida em que pode ter uma considerável influência, positiva ou negativa, nos sentimentos de bem-estar durante o curso.

Uma das consequências habituais, quando o jovem vai para a universidade, é deixar a família e/ou a sua cidade e, no caso dos estudantes dos PALOP, deixar o seu País. A maioria dos estudantes, nestas condições, vive em residências universitárias ou em quartos alugados em apartamentos partilhados com outros colegas (Bastos, 1998). Ficar a viver em casa, torna possível a continuidade na vida familiar, permite ao estudante viver num lugar já conhecido e encontrar aqueles amigos que também continuam a viver em casa dos pais. Esta situação oferece ao estudante do Ensino Superior a oportunidade de conhecer novas pessoas e experimentar um novo mundo, enquanto conserva a segurança que recebe dos membros da família (Acres, 1989).

A estas vantagens do jovem que, estando no Ensino Superior, continua vivendo com os pais, estão associadas algumas desvantagens: o jovem não terá as mesmas oportunidades de liberdade, independência, autonomia e crescimento individual que um outro jovem que vai viver longe da família, numa residência universitária ou num quarto alugado. Esta situação leva, entre outros aspectos, a que o estudante seja capaz de viver num espaço comum, gerir conflitos e desenvolver laços de amizade.

A experiência de viver com outros numa residência universitária pode facilitar algumas mudanças nas várias dimensões do desenvolvimento, particularmente ao nível do desenvolvimento do ego, capacidade para a intimidade, competência interpessoal e questões relativas a situações humanitárias (Riker, 1990). As

mudanças nestas áreas, tanto podem ser positivas como negativas. Isto significa que a vivência na residência pode influenciar decisivamente atitudes e comportamentos dos estudantes e condicioná-los para o sucesso ou fracasso.

Viver com um colega de quarto, cujo estilo pessoal e hábitos são estranhos, pode ser interessante mas pode também conduzir ao conflito. Os estudantes que vivem juntos são levados a encontrar compromissos e soluções relativas a padrões de comportamentos e preferência, nomeadamente sobre o tempo de estudo, de dormir, de se movimentar, a quantidade de visitas, os momentos de convívio no quarto e o volume em que a música pode ser tocada, a limpeza e a arrumação, etc.. Estas áreas podem ser de potencial diferença e conflito. Para o estudante, o desafio está também em aprender a lidar com o isolamento, particularmente quando não existem quartos duplos, ou em aprender a lidar e a resolver conflitos com alguém, relativamente estranho, mas que é colega de quarto. Nesta nova experiência, muitos estudantes podem ter dificuldades em conseguir a assertividade necessária. Resolver conflitos com colegas de quarto torna-se complicado na medida em que se continua a partilhar o mesmo espaço sendo, deste modo, o relacionamento inevitável. Aprender a lidar com diferenças neste contexto pode ser crítico para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal (Douvan, 1990). Segundo Riker (1990) viver numa residência tem o potencial de construir a confiança através do desenvolvimento de amizades e através da satisfação de participar em actividades

de grupo. Por sua vez, a compreensão interracial pode aumentar através de uma interação com estudantes de grupos étnicos e de meios socio-culturais diferentes.

Finalmente, viver na residência pode funcionar com um suporte à aprendizagem académica através do aumento da vontade de estudar a eficácia na aprendizagem, como também pode ajudar o estudante a focalizar os seus estudos clarificando os seus objectivos pessoais e profissionais. Esta vivência oferece aos estudantes com as mesmas opiniões a oportunidade de estudarem juntos e continuarem as discussões sobre as matérias da aula fora dela. Os estudos de Astin (1975) mostram que viver na residência universitária tende a reduzir o risco de abandono dos estudos. O estudante sente-se mais acompanhado e partilha com os colegas as suas preocupações relativamente aos estudos e à carreira. De acordo com Riker (1990), vários autores têm sublinhado o suporte público dirigido a cada aluno que vive na residência para assegurar o desenvolvimento pessoal e interpessoal.

6. Conclusão

Ingressar no Ensino Superior corresponde a um momento importante na vida de muitos jovens. As dificuldades e os desafios sentidos pelo estudante no seu processo de adaptação reclamam deste a mobilização de um vasto leque de

competências. Os desafios, pelos quais o estudante tem de passar para conseguir uma adaptação académica razoável e poder beneficiar de um rendimento académico satisfatório, verificam-se aos mais variados níveis do desenvolvimento do jovem estudante e têm implicações profundas no mesmo. É, de facto, importante que o estudante que vai para o Ensino Superior experimente com relativo sucesso o ajustamento na área académica propriamente dita, na área social e na área pessoal e emocional. Os desafios encontrados durante o percurso académico nestas áreas serão, facilmente ou não, ultrapassados pelo estudante, dependendo da influência de um conjunto de características individuais particulares (competência intelectual, expectativas, motivação, vivências, experiências, etc.) e do meio. Neste sentido os progressos e dificuldades observados serão uma resposta aos desafios do Ensino Superior. Porém, segundo Fisher (1994), quando os níveis de desafio são percebidos como excessivamente elevados, acabam por causar dificuldades ao nível das actividades académicas, das actividades pessoais e sociais, assim como dificuldades relativas ao desenvolvimento da identidade e da escolha vocacional do estudante. A “escola”, e em particular a universidade, traz experiências fundamentais para o crescimento pessoal e social, as quais não são encontradas no contexto familiar nem no seio das primeiras amizades de adolescente.

CAPÍTULO 3

Metodologia do estudo empírico

1. Introdução

Uma grande maioria dos quadros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) formados nos últimos vinte anos obteve o seu grau de licenciatura em instituições de Ensino Superior de países ocidentais. Portugal não foge à regra, em virtude do seu passado histórico, como potência colonizadora de países africanos que, actualmente, utilizam a língua portuguesa como língua oficial, bem como pela vocação que mantém no âmbito da cooperação internacional e reaproximação entre os povos, em especial com os dos PALOP. Esta situação justifica, em certa medida, o acesso e acolhimento de centenas de estudantes provenientes dos PALOP em instituições do Ensino Superior Português. Estes estudantes têm vindo a constituir uma variável importante do Ensino Superior, sobretudo do universitário. Porém, vivendo como uma minoria, provavelmente as suas necessidades pessoais e culturais não são facilmente reconhecidas ou compreendidas. Uma vez que Portugal ocupa um lugar de destaque na formação universitária dos estudantes dos PALOP e, associando o facto de existirem poucos ou raros estudos efectuados junto desta população de estudantes nas universidades portuguesas, a escolha do tema deste trabalho tem subjacente a motivação de

contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da adaptação dos estudantes dos PALOP em contexto universitário português.

A partir do momento em que estes estudantes entram para a universidade, o seu desenvolvimento continua num ambiente diferente do seu meio de origem onde os aspectos socio-culturais, económicos e educativos assumem características muito particulares. Neste quadro, as necessidades e dificuldades do período de adaptação à nova instituição de ensino e o modo como são ultrapassadas, influenciarão de modo positivo ou negativo o processo de aprendizagem do estudante. Portanto, a “passagem” pela universidade não deixa de ser uma experiência importante de vida para o estudante que, tal como outras, certamente influenciará a sua aprendizagem, o seu desenvolvimento cognitivo e outros aspectos do seu desenvolvimento psicossocial.

Os contributos teóricos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia da educação e da psicologia da aprendizagem serviram de suporte ao estudo desta temática. Partindo da teoria e dos estudos já efectuados nestas áreas, esperamos que os resultados obtidos apontem para a existência de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a frequência do Ensino Superior, influenciando um incremento das competências cognitivas do estudante; igualmente, pretendemos analisar a relação entre a adaptação e a percepção do rendimento académico, assumindo a adaptação, a par do desenvolvimento cognitivo, um papel fundamental no rendimento académico.

2. Objectivos e Questões

Pretendeu-se, inicialmente, realizar um estudo subordinado a esta mesma temática através da comparação de dois grupos de estudantes, os estudantes provenientes dos PALOP e os estudantes portugueses. Esta pretensão foi posta de parte face à dificuldade de equiparação dos dois grupos ou à obtenção de amostras representativas, o que poderia vir a reforçar uma tendência existente na maioria desses estudos de comparação pura e simples entre estudantes pertencentes às minorias e os pertencentes à maioria branca (Wright, 1987). Assim, o estudo passou a incidir apenas sobre o grupo de estudantes provenientes dos PALOP a frequentar o Ensino Superior nas universidades portuguesas.

Reconhecendo-se a especificidade étnico-cultural dos estudantes dos PALOP que em Portugal frequentam o Ensino Superior, bem como as dificuldades com que se confrontam à sua chegada e durante os anos da sua formação, pretendemos em primeiro lugar, realizar para esta população a adaptação de um instrumento capaz de despistar situações problemáticas tanto ao nível da adaptação como do aproveitamento académico. O Questionário de Vivências Académicas (QVA) (anexo3) pareceu-nos o instrumento mais apropriado, uma vez que foi construído de raiz para a população universitária portuguesa. Em segundo lugar, o nosso objectivo é avaliar, através desse mesmo instrumento, as condições de adaptação académica dos estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português. Utilizando um outro

instrumento, Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP), (anexo 2) também adaptado para o efeito, pretendemos descrever o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Finalmente, relacionar o desenvolvimento cognitivo, a adaptação e o rendimento académico. A nossa medida do rendimento académico é frágil já que se baseia apenas na percepção dos estudantes sobre o seu próprio aproveitamento. Porém, face aos diversos constrangimentos no contacto e recolha da amostra, esta foi a forma possível de obtermos alguma informação relativa ao rendimento académico.

Dadas as características étnico-culturais destes estudantes podemos pôr a hipótese, por um lado de se virem a verificar algumas dificuldades na transposição dos itens das duas escalas a adaptar. Por outro lado, levanta-se a questão da representação e significado dos itens, mesmo tendo sido formulados numa linguagem compreensível. Quanto ao QVA, poderemos estar face a itens que não traduzem vivências importantes para esta população, ao mesmo tempo que outras vivências não aparecem devidamente contempladas no questionário (Samutelela, Almeida & Ferreira, 2000).

3. Estudo para a adaptação das escalas

Com este estudo, pretendemos em primeiro lugar adequar os instrumentos com o propósito de servirem como medida na investigação onde pretendemos

avaliar o desenvolvimento cognitivo, bem como a vivência académica de estudantes dos PALOP no Ensino Superior Universitário Português. O procedimento justifica-se pelo facto de estarmos a realizar um estudo com sujeitos de uma população universitária que, apesar de se confrontar com os mesmos desafios que a maioria dos estudantes universitários, provavelmente, apresentará alguns aspectos particulares relacionados com os seus antecedentes pessoais, sociais, económicos e culturais. Deste modo, procedemos à análise dos itens procurando, essencialmente, determinar a exclusão de itens que apresentem correlações baixas com os totais das respectivas escalas. O objectivo é obter coeficientes de consistência interna dos itens (alpha de Cronbach) adequados.

3.1. Descrição da população PALOP

A população do nosso estudo é constituída por estudantes universitários provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que frequentam o Ensino Superior nas universidades portuguesas. A vinda destes estudantes resulta da necessidade dos Governos desses países em solucionar a falta de quadros aí existente, ao mesmo tempo que satisfaz o desejo da maioria dos jovens - estudar no estrangeiro ou sair do país que muitas vezes não oferece as condições desejáveis para a sua formação e desenvolvimento (Grilo, 1993).

Estes estudantes têm o seu acesso ao Ensino Superior facilitado pela existência de *regimes especiais*, criados ao abrigo dos acordos de cooperação firmados pelo Estado Português. Sempre que possível, são colocados no par estabelecimento/curso pretendido, sendo apenas necessária a aprovação do 12º ano do sistema de Ensino Português*.

De acordo com os últimos dados disponíveis e obtidos através da Direcção de Serviço do Acesso ao Ensino Superior (Ministério da Educação) foram colocados, nas universidades públicas portuguesas de 1994 a 1999, 2395 estudantes (quadro 3.10) provenientes dos PALOP. Só no ano lectivo de 1998/99 tiveram acesso ao Ensino Superior 686 desses estudantes.

O número médio de acesso aos diferentes cursos está dependente da capacidade de acolhimento das instituições de Ensino Superior. No entanto, a decisão sobre a colocação é da competência do Director Geral do Ensino Superior, após a audição prévia dos estabelecimentos de ensino. Dada a dificuldade inicial em obtermos dados sobre a população dos estudantes nas outras universidades, limitámos a amostra para uma descrição da população de estudantes dos PALOP à Universidade de Coimbra, no ano lectivo 1997/98 já que, provavelmente, esta será a Universidade que recebe mais estudantes provenientes dos PALOP. Segundo dados obtidos junto da assessoria do planeamento da Universidade de Coimbra em

* Ficam, deste modo, dispensados deste procedimento os estudantes de Cabo-Verde que, no seu País, seguem um currículo equivalente ao Português.

1997/98 foram disponibilizadas 40 vagas para alunos do 1º ano. Nesse mesmo ano lectivo tiveram acesso à Universidade de Évora apenas 4 estudantes.

Uma breve caracterização demográfica da população de estudantes dos PALOP em Coimbra durante o ano lectivo 1997/98 revela-nos que nesse ano tiveram acesso ao Ensino Superior 40 estudantes do 1º ano. Sendo a maior parte proveniente de Cabo-Verde este grupo constituiu em 1997/98, 40% do total de estudantes dos PALOP inscritos nesta Universidade. Dos restantes, 25.2% são provenientes de Angola, 15.5% da Guiné-Bissau, 11% de S. Tomé e Príncipe, e 7.7% de Moçambique.

Quadro 3.1. Distribuição da população segundo país de origem e curso frequentado

1997/98	Guiné-B.	Moçamb.	Cabo-V.	S.Tomé	Angola	Total
Direito	13	13	43	16	23	108
Letras	7	3	14	2	4	30
Medicina	4	4	25	14	31	78
Farmácia	1	0	4	0	5	10
Psicologia e C. Ed.	3	2	11	0	6	22
F.C.T.U.C.	18	5	38	2	12	75
Economia	17	4	27	14	21	83
Total	63	31	162	48	102	406

Dos 406 estudantes inscritos, 46.3% são do sexo feminino e 53.7% são do sexo masculino. Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe são os países que apresentam mais mulheres inscritas, 54.3% e 56.3% respectivamente. Guiné-Bissau tem apenas 22.2% de mulheres no quadro dos seus estudantes universitários. Relativamente a Angola e Moçambique, apesar de terem mais homens do que mulheres, a diferença não é tão significativa (Quadro 3.2).

Quadro 3.2. Distribuição da população segundo o género (Universidade de Coimbra)

Curso \ País	Guiné-Bissau		Moçambique		Cabo-Verde		S. Tomé		Angola		
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	
Direito	4	9	7	6	25	18	8	8	10	13	108
Letras	3	4	3	0	9	5	1	1	1	3	30
Medicina	1	3	0	4	17	8	9	5	15	16	78
Farmácia	0	1	0	0	3	1	0	0	2	3	10
Psicologia e C. Ed.	1	2	2	0	8	3	0	0	4	2	22
F.C.T.U.C.	3	15	2	3	8	30	1	1	3	9	75
Economia	2	15	0	4	18	9	8	6	10	11	83
Totais parciais	14	49	14	17	88	74	27	21	45	57	406
Total geral	63		31		162		48		102		406

Os estudantes encontram-se inscritos nos diversos cursos de todas as Faculdades da Universidade de Coimbra, com predominância para os cursos das

Faculdades de Direito (26.6%), de Economia (20.4%), de Medicina (19.2%) e de Ciências e Tecnologia (18.5%) (quadro 3.2). As dificuldades no aproveitamento académico destes estudantes concentram-se sobretudo nos primeiros anos do curso (1º e 2º ano) onde se verifica um maior número de repetentes (quadros 3.3 e 3.4).

Quadro 3.3. Número de repetências por ano e curso

Ano do Curso	Guiné-Bissau	Moçambique	Cabo-Verde	S. Tomé	Angola	Total
1º Ano	2	3	12	3	9	29
2º Ano	6	3	9	7	11	36
3º Ano	3	0	3	4	1	11
4º Ano	4	2	5	2	5	18
5º Ano	0	0	3	1	2	6
6º Ano	0	0	0	0	2	2
	15	8	32	17	30	102

Conforme se pode verificar, os dois primeiros anos apresentam uma taxa de repetências claramente superior (n=66 para 1º e 2º ano, restando 36 ocorrências do 3º ao 6º ano). Tratando-se de dados descritivos da população (serviços académicos) mais sentido faz o assumirmos que o fracasso escolar se acentua nos dois primeiros anos da universidade.

Quadro 3.4. Alunos repetentes por curso e país

	Guiné- Bissau	Moçambique	Cabo-Verde	S. Tomé	Angola	
Direito	9	6	13	9	10	47
Letras	3	1	4	1	3	12
Medicina	3	0	8	7	12	30
Farmácia	0	0	3	0	3	6
Psicologia e C. Ed.	0	1	4	0	2	7
	15	8	32	17	30	102

Os dados apresentados no quadro 3.4. referem-se, apenas, aos estudantes dos cursos das Faculdades de Letras, Direito, Medicina, Farmácia e de Psicologia e Ciências da Educação. Não dispomos de dados sobre o aproveitamento dos alunos dos cursos das Faculdades de Economia e Ciências e Tecnologia; apenas podemos referir que, nestas duas Faculdades se encontram inscritos 158 alunos (38.9%) dos PALOP. Tomando os valores do quadro 3.1 e os agora apresentados (quadro 3.4.), não podemos apontar taxas de insucesso diferentes para os vários cursos. Pelo contrário, a taxa de alunos repetentes face aos alunos inventariados nos vários cursos mantem-se mais ou menos constante.

Os recursos económicos da maioria dos estudantes dos PALOP que frequentam o 12º ano e o Ensino Superior resultam da atribuição de bolsas de estudo, por instituições portuguesas, nomeadamente o Instituto da Cooperação

Portuguesa (Ministério dos Negócios Estrangeiros) e a Fundação Calouste Gulbenkian, bem como por instituições do país de origem. Um volume importante destas bolsas é atribuído pelo Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), ficando as restantes a cargo de outras instituições. O Instituto da Cooperação Portuguesa, no ano lectivo 1998/99, tinha a seu cargo 970 bolseiros. Das 970 bolsas, cerca de 600 encontravam-se distribuídas pelas licenciaturas, mestrados e doutoramentos. De acordo com o Instituto da Cooperação Portuguesa, a disponibilidade para atribuição de bolsas é variável e está dependente de alguns aspectos tais como: dimensão do país, áreas de necessidade e a existência ou não de estabelecimentos de Ensino Superior. Os candidatos são seleccionados e propostos por instituições do seu país. Após a atribuição da bolsa o estudante pode usufruir de uma por um período equivalente ao número de anos do curso mais um. Caso o estudante tenha perdido a bolsa em situações especiais como por, exemplo doença, justificada ou quando se trata da frequência do último ano do curso, abre-se uma excepção no sentido da sua restituição.

Qualquer estudante universitário se confronta com um conjunto de desafios inerentes à vida académica. Contudo, quando se trata de estudar noutra país os desafios, em alguns casos, dificultam a adaptação à universidade e ao curso (Furnham, 1997). Tais problemas passam por dificuldades de ordem social, económica e afectiva, geralmente com consequências bastante negativas ao nível do aproveitamento académico destes estudantes.

Nesta fase particular do desenvolvimento, o estudante universitário tenta superar problemas relacionados com as exigências cognitivas e de estudo, com o grau de autonomia aplicado à aprendizagem, com as relações com os professores e colegas, com a gestão do tempo e dos recursos económicos, com as condições de habitação, com o tipo de alimentação, com o afastamento das amizades anteriores e da família, com o desenvolvimento da identidade e projecto vocacional. Através destes desafios, o jovem estudante poderá dispor de uma “riqueza de vivências” proporcionada pelo confronto com uma nova situação, ou, pelo contrário, poderá viver uma experiência marcadamente negativa como acontece em alguns casos (Almeida & Ferreira, 1997). A maioria dos estudantes que estuda noutra país, experimentará, certamente, algumas das dificuldades acima referidas. Porém, para caracterizarmos adequadamente o estudante dos PALOP nas universidades portuguesas, acrescentaríamos uma breve reflexão acerca das dificuldades específicas desta população de estudantes.

De acordo com Furnham (1997), adaptar-se à nova cultura, bem como o sentimento de nostalgia relativamente à família e ao país de origem, são dificuldades comuns a estudantes que continuam os estudos longe do seu país. Contudo, os estudos têm mostrado que uma grande base de conhecimentos ou experiência multicultural pode facilitar a adaptação a uma nova cultura. No entanto, esta não é, de todo, a situação da maioria dos estudantes que chegam a Portugal. Assim, o estudante ao contactar com a nova cultura confronta-se, à partida, com

alguma ansiedade resultante da perda de signos e símbolos familiares. Sente a falta de pontos de referência como, por exemplo, normas sociais e regras que orientem as suas acções e permitam compreender o comportamento dos outros. A experiência de transição da sua própria cultura para a do país de acolhimento poderá funcionar como um espaço de adopção de novos valores, atitudes e padrões de comportamento e, provavelmente, será um espaço importante de promoção do crescimento pessoal (Adler, 1975). Ao mesmo tempo, alguns estudos apontam que o desconhecimento do meio emerge como a primeira dificuldade mais sentida pelos estudantes dos PALOP após a sua chegada a Portugal (Carvalho, 1995; Samutelela, 1996). Estes estudantes deixam o seu país e família a milhares de quilómetros para poderem continuar os seus estudos em Portugal, pelo que, existe uma possibilidade mínima de poderem visitar ou contactar regularmente com os seus familiares e amigos (Samutelela, Almeida & Ferreira, 2000). Em muitos casos devido à distância, está excluída, logo à partida, a organização de um plano de férias, incluindo a ida ao seu próprio país, por dificuldades económicas decorrentes dos baixos valores das bolsas de estudo. Nestas condições, a preocupação com pensamentos relativos à casa e à família, a par dos sentimentos de infelicidade e desconforto que caracterizam o sentimento de nostalgia, serão naturalmente mais fortes e cada vez mais evidentes neste grupo de estudantes. Este sentimento torna-se, efectivamente, importante quando os dados de investigações sugerem a existência de uma associação entre a melancolia e as falhas cognitivas, fraca

concentração e diminuição da qualidade do trabalho (Fisher & Hood, 1987). Sendo este fenómeno, potencialmente, importante para a realização académica, pelo menos a curto prazo, e fonte considerável de *stress* para a maioria dos estudantes que continuam os seus estudos longe de casa, então parece-nos razoável afirmar que alguns estudantes deste grupo sintam a sua influência na realização académica. Por sua vez, a adaptação à universidade e ao curso implicam a mobilização de algumas competências, entre as quais a base de conhecimentos para o curso e o domínio da língua são elementos com um peso importante.

Tem-se observado, com frequência, que os estudantes universitários pertencentes às minorias chegam ao Ensino Superior inconvenientemente preparados, acontecendo em alguns casos não se sentirem completamente realizados no meio académico onde ocorre a sua aprendizagem. Wright (1987) aponta algumas razões justificativas, tais como o facto de terem frequentado o Ensino Secundário em escolas mal equipadas e sofrerem a interferência de factores sociais, económicos, culturais e políticos no processo de aprendizagem. Relativamente aos estudantes dos PALOP que chegam a Portugal para continuarem os seus estudos, além de considerar os factores acima referidos, há que realçar a elevada taxa de analfabetismo e a evidente baixa de qualidade generalizada no ensino ministrado nos países de origem. (PNUD, 2000).

Relatórios elaborados por Grilo (1987), Guterres (1986) e Carneiro (1983) mostram que a qualidade geral de ensino nos PALOP é baixa e o problema surge

como consequência da massificação do acesso à escola, associado às condições de extrema carência em que tem lugar o processo de ensino e aprendizagem. Entre os factores que mais flagrantemente influem sobre a qualidade da educação destacam-se os seguintes: insuficiente qualificação do pessoal docente, decorrente do facto de que apenas uma percentagem mínima possui habilitações próprias para a docência no nível em que se encontra a leccionar; carência de materiais didácticos (inexistência de manuais escolares que muitas vezes não chegam em tempo útil e não cobrem o elenco disciplinar); carência de material corrente essencial (lápiz, borracha, papel, etc.); degradação e falta de instalações; inadequação dos programas e conteúdos programáticos (deficiência técnica de formulação de objectivos, lacunas em áreas disciplinares, desafectação dos valores rurais, conteúdos excessivos e problemas metodológicos, sobretudo, no ensino da língua); influência negativa de factores ambientais adversos (nutrição, saúde, habitação e meio cultural e familiar). Tendo em conta estes factores, e de acordo com Fuller e Heyneman (1989), a qualidade de ensino medida em termos de validade dos manuais, nível de formação dos professores e oportunidades escolares nos países subdesenvolvidos têm uma grande influência na realização do aluno e eventuais sucessos a nível social e profissional. Portanto, o conjunto de circunstâncias pedagógicas negativas dos países de origem levam, de facto, a que estes estudantes cheguem à universidade menos preparados do que o desejável para “enfrentar” um currículo do Ensino Superior (Samutelela, 2000).

A falta de competências básicas é claramente reconhecida por estes estudantes, na medida em que as análises qualitativas das respostas em vários itens revelaram algumas dificuldades, por exemplo, nas subescalas referentes às bases de conhecimentos para o curso e à percepção pessoal da competência do Questionário de Vivências Académicas (QVA) (Samutelela, Almeida & Ferreira, 2000).

O domínio da língua portuguesa é outra das dificuldades mais apontadas pelos estudantes dos PALOP, nas universidades portuguesas, tendo sido também referida em estudos efectuados nesses países como a disciplina que mais problemas metodológicos apresentava. A língua portuguesa é a língua veicular de ensino adoptada pelos PALOP que sendo um dos “vestígios” da cultura portuguesa, assume, um papel de inegável importância, sobretudo por ser concebida como princípio de unidade nacional. O seu uso e conhecimento impõe-se no âmbito profissional, político, comercial, industrial, científico e nas relações com o exterior. “Esta língua que dentro dos limites territoriais dessas unidades políticas é imposta a todos como sendo a única legítima (...) é obrigatória em todas as ocasiões e espaços oficiais (escolas, administrações públicas, instituições políticas, etc). Esta língua do estado é também a norma teórica da medida objectiva de todas as práticas linguísticas” (Bourdieu, 1982, 27). Deste modo, a escola pode ser vista como uma das instituições privilegiadas na imposição do controle da qualidade da língua e ser um lugar onde se deve elaborar o modelo correcto.

A escola tem valorizado e utilizado uma determinada linguagem sendo que em muitos casos e, neste em particular, o código do aluno não se “casa” com os valores linguísticos da escola o que origina um “filtro afectivo” elevado que não favorece o desenvolvimento completo das capacidades normais dos alunos (Cunha, 1988). Esta afirmação sugere que existem diferenças de utilização de linguagem no contexto da mesma língua que, provavelmente, ameaçarão a comunicação quando esta se passa entre dois níveis diferentes. Em consequência, fica comprometido o processo de ensino-aprendizagem, já que este assenta, fundamentalmente, na comunicação. Entendemos que dominar uma língua dá ao indivíduo a oportunidade de, não só receber e emitir mensagens, como também de partilhar com os outros formas de designar aspectos e elementos do mundo físico, psicológico e social. Como é evidente, as dificuldades ao nível da língua terão implicações no contexto da aprendizagem dos conteúdos do curso, assim como no relacionamento com os colegas.

3.2. Amostra

A amostra utilizada no estudo de adaptação das escalas foi retirada da população universitária proveniente dos PALOP a frequentarem universidades públicas e privadas de Lisboa, Porto, Coimbra, Minho e Évora. Assim, o estudo preliminar considerou 90 estudantes de ambos os sexos, com idades compreendidas

entre os 19 e os 40 anos (média 26.1), que frequentavam diversos anos dos cursos das áreas das ciências humanas, sociais e letras, assim como das ciências exactas, tecnologia e medicina. Cada estudante respondeu aos dois instrumentos da avaliação: Questionário de Vivências Académicas (QVA) e Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP). Neste estudo, o IDCP foi aplicado aos estudantes com apenas duas das três subescalas que o compõem na versão original. Dos 150 itens da escala inicial foram retirados 50 itens pertencentes à subescala religião. O seu conteúdo não nos pareceu relevante para este estudo, sobretudo, porque os aspectos religiosos apresentam particularidades inerentes à própria cultura dos povos.

3.3. Instrumentos

3.3.1. Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de PARKER (I.D.C.P.)

O I.D.C.P. é um instrumento criado com o objectivo de avaliar a evolução do pensamento nos estudantes que frequentam o Ensino Superior. Trata-se de um instrumento que tanto serve objectivos de adequação das práticas e políticas educativas ao nível do pensamento dos jovens universitários, como para avaliar os programas de intervenção psicológica, quando estes são pensados para promover as

mudanças de nível de pensamento (Ferreira & Bastos, 1995). A versão original deste instrumento foi criada com base na teoria de Perry (1970, 1990), baseado em estudos realizados com estudantes do Ensino Superior e na evidência de que, ao longo da sua formação, as formas de pensamento dos estudantes percorrem uma sequência desenvolvimental lógica. Através de diferenciações e reorganizações, o pensamento vai-se tornando progressivamente mais complexo. No esquema de desenvolvimento cognitivo de Perry, as formas de pensamento são agrupadas em três grandes níveis (*dualismo, relativismo e compromisso no relativismo*), comportando cada nível três posições:

1. Dualismo (posições 1, 2 e 3). Este nível revela uma forma de compreender o mundo de modo dicotómico. “O estudante vê-se a si mesmo como um receptáculo pronto a receber o conhecimento ministrado pelas autoridades. Como resultado, apresenta dificuldades nas tarefas académicas que exigem o conhecimento dos pontos de vista opostos ou naqueles em que lhe é pedida a sua opinião acerca de pontos de vista conflituosos” (Ferreira & Bastos, 1995, 289).

2. Relativismo (*posições 4, 5 e 6*). Nesta fase impera o relativismo. O desenvolvimento do pensamento vai no sentido de reconhecer o conhecimento como relativo. No decurso destas 3 posições desenvolve-se a compreensão de que o conhecimento é contextual e que muito do que é verdade é criado pela

experiência e julgamento pessoal. O estudante torna-se capaz de, também, criticar as suas próprias ideias e as dos outros, reconhecendo que nem todas as posições são igualmente válidas.

3. Compromisso no relativismo (*posições 7, 8 e 9*). Este nível do percurso do desenvolvimento tem a ver com a escolha e a acção. O estudante assume a responsabilidade num mundo de carácter pluralista e actua por compromisso para estabelecer a sua identidade pessoal.

Em Portugal os estudos de adaptação do Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) foram efectuados por Ferreira e Bastos, ao longo de 1994. Participaram nesse estudo 276 estudantes de ambos os sexos, sendo 225 (82%) do sexo feminino e 51 (18%) do sexo masculino, com uma média de idades de 22.4, frequentando diferentes anos (1º ao 4º ano) do Ensino Superior Universitário e Politécnico dos distritos do Porto, Coimbra, Braga e Viana do Castelo (Ferreira & Bastos, 1995).

Os autores deste estudo procederam à tradução, à retroversão do inventário e efectuaram a reformulação dos itens considerados confusos ou pouco claros baseados em observações e sugestões de alguns peritos nesta matéria. Procurando empregar procedimentos semelhantes aos utilizados por Parker na versão original,

Ferreira e Bastos (1995) administraram os questionários em grupo e individualmente. Relativamente ao estudo dos itens efectuaram uma análise da correlação item-total, a partir da qual eliminaram os itens com correlações baixas ou negativas. Procederam, também, a um estudo de consistência interna para cada uma das subescalas, considerando os três modos de pensamento (dualismo, relativismo e compromisso) do qual resultaram valores do coeficiente *alpha de Cronbach* superiores a 0.70, ou próximos dessa magnitude. No teste de validade foram utilizadas três das subescalas do Inventário de Personalidade de Jackson (1986). Este inventário encontra-se constituído por escalas dicotómicas (verdadeiro/falso), contendo 20 itens cada, e medindo a complexidade cognitiva, o conformismo e os valores tradicionais. Foram encontradas correlações significativas na direcção esperada²⁰.

A versão final do IDCP adaptado à população estudante do Ensino Superior, comportando 150 itens, adoptou a estrutura original ficando, deste modo, constituída por três subescalas (educação, carreira e religião), contendo cada uma delas itens relacionados com três níveis de desenvolvimento cognitivo segundo o esquema de Perry (dualismo, relativismo e compromisso no relativismo). De acordo com os autores, a utilização deste instrumento pode ser útil no contexto clínico ou

²⁰ Uma i) correlação significativa negativa (-0.22, $p < 0.05$) entre dualismo de pensamento no IDCP e complexidade cognitiva; ii) uma correlação significativa positiva (0.36, $p < 0.01$) entre dualismo de pensamento no IDCP e conformismo; iii) uma correlação significativa positiva (0.39, $p < 0.01$) entre dualismo de pensamento no IDCP e adesão a valores tradicionais. Igualmente se verificou uma correlação positiva entre relativismo e complexidade cognitiva (0.21, $p < 0.5$), bem como menor adesão a valores tradicionais (-0.50, $p < 0.1$) (Ferreira & Bastos, 1995).

escolar quando se pretende facilitar a mudança de níveis absolutista ou dualista para níveis de maior flexibilidade do pensamento. É suposto que os sujeitos com maiores indicadores de desenvolvimento cognitivo apresentem maiores pontuações nos itens do relativismo e compromisso no relativismo nas diferentes subescalas. Consequentemente, os sujeitos que pontuam mais alto nos itens do dualismo para os diferentes conteúdos são os que apresentam menores índices de desenvolvimento cognitivo.

3.3.2. *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*

O QVA é um questionário constituído por 170 itens distribuídos por 17 subescalas contendo cada uma delas um número de itens que varia de 6 a 15. “Alguns itens (n = 24) pontuam em mais que uma subescala, o que se explica pela proximidade de algumas subescalas (nenhum item está presente em três ou mais subescalas” (Almeida, 1998, 123). Almeida (1998,) e Almeida e Ferreira (1997) descrevem do modo seguinte as 17 subescalas constituintes do QVA: *adaptação à instituição* (factor importante na persistência dos alunos no curso e no seu desenvolvimento académico em geral - Baker & Siryk, 1989); *adaptação ao curso* (percepções em relação ao curso condicionam o investimento e compromisso nas aprendizagens académicas - Tinto, 1975; 1987); *relacionamento com os professores* (factor importante na adaptação ao curso e no sucesso académico, sobretudo quando

inclui apreciações dos métodos de ensino e avaliação dos professores - Grayson, 1993); *envolvimento em actividades extra-curriculares* (habitualmente um dos indicadores do relacionamento interpessoal e do ajustamento académico por parte dos estudantes - Baker & Schultz, 1992); *relacionamento com os colegas* (a entrada na universidade proporciona novos investimentos interpessoais por parte dos alunos, importantes para o sucesso adaptativo do estudante - Grayson, 1993); *desenvolvimento de carreira* (factor decisivo para o investimento académico em tudo o que tenha a ver com o curso-Soares; 1996); *autonomia* (dimensão importante do desenvolvimento psico-social dos indivíduos nesta faixa etária-Fleming, 1993); *Percepção pessoal de competências cognitivas* (as competências e os estilos cognitivos, e as percepções das mesmas, emergem como factor de índole motivacional importante na explicação do rendimento académico - Faria & Santos, 1998; Ferreira & Bastos, 1995); *bases de conhecimento para o curso* (percepção que os alunos têm da sua preparação para o curso que frequentam, sendo igualmente conhecidas as fortes correlações entre as classificações no secundário e o rendimento académico na universidade - Rocco, 1981; Hirsche, 1989); *autoconfiança* (as percepções pessoais de capacidade e desempenho mostram-se importantes no ajustamento e realização académica dos alunos - Bento & Ferreira, 1997; Barros & Almeida, 1991); *métodos de estudo* (factor altamente correlacionado com a realização académica dos estudantes, sobretudo quando nele convergem motivos e estratégias de aprendizagem - Biggs, 1998; Entwistle, 1988);

ansiedade na avaliação (entre os diversos factores de ansiedade na entrada e permanência na universidade, a realização de exames ou outras formas de avaliação tende a aparecer enfatizada); *relacionamento com a família* (vários estudos mencionam a importância destas relações, mesmo tratando-se de jovens adultos, para o ajustamento académico - Cone & Owens, 1991); *Bem-estar psicológico* (a coerência interna e as auto-avaliações positivas são importantes para a adaptação e realização académica, assim como, para o desenvolvimento psicossocial do jovem - Armsden & Geenberg, 1989; Albert, 1988); *bem-estar físico* (dificuldades emocionais do estudante poderão afectar o bem-estar físico que, por sua vez, se reflecte na realização académica - Erwin, 1979; Costa, 1991); *gestão do tempo* (a flexibilidade de organização do ensino-aprendizagem na universidade requer capacidades de gestão do tempo por parte do aluno, nomeadamente conciliando actividades lectivas e de estudo com as demais actividades dentro e fora do *campus* - Baker & Siryk, 1989; Diniz & Almeida, 1997); *gestão dos recursos económicos* (a relação entre verbas auferidas e encargos de alimentação e alojamento justificam a inclusão desta dimensão na adaptação académica, até por estar relacionada com o seu envolvimento e actividades extra-curriculares - Almeida *et al.*, 1998). Estas últimas duas dimensões foram incluídas, sobretudo, após a verbalização de dificuldades, nestas áreas, pelos alunos do 1º ano contactados nas fases iniciais da definição do inquérito.

Subjacente à construção deste questionário está um conjunto de pressupostos, relativos à adaptação ao Ensino Superior e ao aproveitamento académico, baseados numa ampla revisão de investigações e publicações existentes sobre o assunto. Assim, de acordo com Almeida (1998), a construção deste instrumento fundamenta-se nos aspectos seguintes: sendo a *universidade* um sistema aberto de aprendizagens e de relacionamentos interpessoais, emerge como um contexto cuja função principal, além de outras, se estabelece no sentido da construção e consolidação da autonomia, da identidade e do sentido da vida do estudante universitário. *O estudante universitário* confronta-se com um conjunto de desafios, inerentes à vida académica, que sinalizam a transição da adolescência para a vida adulta nos estudantes do Ensino superior. Estes desafios iniciam-se com a adaptação à universidade e ao curso, passando por outros aspectos tais como a estruturação curricular, o grau de autonomia proporcionado na aprendizagem, as exigências cognitivas e de estudo, as relações com os professores e com os colegas, as condições de habitação, o tipo de alimentação, a gestão do tempo e do dinheiro, o afastamento das amizades anteriores e da famílias e as perspectivas de carreira. Através dos *desafios*, o jovem estudante dispõe de uma “riqueza de vivências” proporcionada pelo confronto com a nova situação nos momentos iniciais de entrada e adaptação ao Ensino Superior (Almeida, 1998; Almeida & Ferreira, 1997).

Um processo de adaptação bem sucedido, especialmente durante o primeiro ano, aparece como um “preditor importante da persistência e do sucesso dos alunos ao longo da sua experiência académica, bem como do real aproveitamento das novas oportunidades de desenvolvimento psicossocial” (Almeida, 1998, 114). As *características pessoais* do estudante e os apoios que a universidade disponibiliza são importantes para que este seja capaz de gerir a influência dos desafios que se apresentam simultaneamente como estímulos a uma boa adaptação ou como inibidores da mesma, ocasionando em certos casos dificuldades. As situações de *adaptação problemática* podem aparecer associadas às dificuldades relacionadas com actividades académicas, interpessoais e sociais, problemas ligados à identidade e ao desenvolvimento vocacional. A existência de dificuldades ao nível das actividades académicas, dos relacionamentos interpessoais e sociais, ou da própria identidade, associam-se a um fraco rendimento académico, maior índice de desistência e maior frequência de pedidos de apoio psicológico na Universidade.

Os coeficientes obtidos sugerem índices de consistência interna satisfatórios na generalidade das 17 subescalas do QVA (valores iguais ou superiores a .70). Por sua vez os resultados da análise factorial das 17 subescalas realçam cinco factores. O factor I é aquele que assume maior importância (41% da variância) e que está associado às subescalas envolvendo aspectos mais ligados à personalidade e identidade do estudante (dimensão psicológica da maturidade e do bem-estar do

estudante) e outras mais directamente relacionadas com a percepção das suas capacidades e bases de conhecimentos. O factor II aparece mais directamente relacionado com o projecto vocacional do estudante (carreira) e onde entra também a adaptação ao curso. O factor III tem a ver com a adaptação académica do estudante, relacionando-se, deste modo, com a adaptação à universidade, o relacionamento com os colegas e o seu envolvimento em actividades académicas extra-curriculares. O factor IV, ainda associado à realização académica, associa-se às capacidades pessoais de organização do estudo e gestão do tempo, bem como ao suporte recebido dos professores. “Tratando-se de alunos do 1º ano, estes apoios serão sentidos como mais necessários face às mudanças nos processos de ensino-aprendizagem ocorridas na transição do Ensino Secundário para o Superior” (Almeida, 1998, 124). Em último lugar, o factor V parece reflectir mais o suporte económico-familiar prestado ao estudante, aparecendo associado às subescalas de gestão de recursos económicos e relacionamento com a família.

3.4. Resultados

A análise dos resultados das correlações item-total (item e o valor total da escala) determinou que alguns itens, associados a coeficientes *alphas* das subescalas inferiores a 0.50, fossem excluídos. Tal como se pode verificar no quadro 3.5, os coeficientes *alpha* obtidos por subescala apresentam valores

aceitáveis. Com exceção da subescala carreira: dualismo, que apresenta um *alpha* de 0.52, todas as demais subescalas apresentam coeficientes aceitáveis para os objectivos deste estudo (importa também referir que o número de estudantes não foi elevado, como aliás teria dificuldades em acontecer pois deveríamos equilibrar os estudantes a integrar neste estudo piloto e aqueles a tomar no estudo final).

Quadro 3.5. Coeficientes *alpha* por sub-escala (IDCP)

Sub-escalas	Conteúdo	
	Carreira	Educação
Dualismo	0.52*	0.76
Relativismo	0.69	0.72
Compromisso	0.62	0.60

* Sem o item IDCP7 o *alpha* é de .57.

Quanto ao QVA, no quadro 3.6 apresentamos os itens em cada subescala com coeficiente de correlação item x total (corrigido) com valor superior 0.20, assim como o valor do coeficiente *alpha* de cada subescala, tomando o conjunto de itens e eliminando previamente os que têm índices de validade interna inferiores a 0.20.

Quadro 3.6. Distribuição dos itens pelas 17 subescalas com coeficiente de correlação item x total (QVA)

Bases de conhecimentos para o curso (n=6 itens; alpha= .60)	
Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas	.37
Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso	.30
Julgo ter os conhecimentos escolares necessários ao sucesso no curso	.24
Sinto que não tenho bases para frequentar este curso	.46
Sinto-me mal preparado/a para frequentar este curso	.36
Tenho falta de bases para algumas disciplinas do curso	.30
Relacionamento com a família (n = 9 itens; alpha = .66)	
A minha família reconhece o meu valor e capacidades	.32
Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família	.39
Ninguém na minha família partilha as minhas preocupações	.29
Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica	.27
Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos	.42
Sinto-me bemvindo/a quando vou a casa	.19
Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas mais íntimos	.44
Preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto demasiado triste (eliminado com -.2)	
Compreendo as opiniões dos meus pais mesmo que sejam contrárias às minhas	.35
Sinto que a minha família me respeita	.38
Autonomia pessoal (n = 12 itens; alpha = .70)	
Considero-me uma pessoa dependente dos outros	.37

Quadro 3.6 (continuação)

Duvido das minhas capacidades intelectuais	.37
Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades	.32
Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto	.27
Sinto confiança em mim próprio/a	.58
Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas	.27
Tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair à noite	.26
Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente	.27
Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	.33
Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões	.23
Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	.41
Tenho dificuldade em tomar decisões	.26
Métodos de estudo (n = 11 itens; alpha = .61)	
Tenho facilidade em redigir os meus relatórios e trabalhos	.28
Penso que tenho uma boa forma de estudar	.35
Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento	.22
Tenho dificuldade em seleccionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes	.20
Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade	.29
Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	.25
Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	.10
Consigo tirar bons apontamentos nas aulas	.26
Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	.38
Tenho boas competências de estudo	.48
Trabalho arduamente nas tarefas académicos em que me encontre envolvido	.28
Desenvolvimento de carreira (n = 13 itens; alpha = .77)	
Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	.48

Quadro 3.6 (continuação)

Considero que escolhi a melhor área profissional para mim	.61
O curso em que me encontro foi determinado pelas notas de acesso (eliminado com .0036)	
Os meus objectivos e metas académicas estão bem definidos	.47
O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	.42
Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente	.51
Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	.52
Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente	.38
Consigo justificar porque escolhi um curso superior em vez de entrar no mundo de trabalho	.41
Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	.58
Procuro actividades extra-curriculares relacionadas com o meu curso	.35
Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área	.18
Receio que quando experimentar a carreira/profissão que escolhi não seja bem sucedido/a	.40
Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	.47
Bem-estar físico (n = 13 itens; alpha = .71)	
Ando a consumir álcool em demasia	.20
Sinto cansaço e sonolência durante o dia	.20
Tenho necessidade de recorrer a fármacos por causa dos meus problemas	.41
Ultimamente tenho tido diarreias ou problemas gástricos	.47
Tenho sentido alterações cardíacas	.57
Tenho-me alimentado em excesso ou insuficientemente	.21
Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã	.16
Ando com dores de cabeça	.23
Sinto-me fisicamente delibitado/a	.58
Ando a fumar em demasia	.24
Tenho sentido dificuldades de sono	.37
Sinto-me uma pessoa doente	.47

Quadro 3.6 (continuação)

Sinto-me desgastado/a fisicamente após um dia de aulas	.25
Bem-estar psicológico (n = 14 itens; alpha = .80)	
Apresento oscilações de humor	.40
Sinto-me triste ou abatido/a	.53
Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	.41
Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista	.29
Sinto-me me forma e com um bom ritmo de trabalho	.35
Sou facilmente irritável	.42
Tenho discutido por tudo e por nada com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a, familiar...)	.43
Tenho momentos de angústia	.49
Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros	.41
Ultimamente tenho-me sentido cansado/a	.51
Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo	.21
Penso em muitas coisas que me põem triste	.52
Sinto-me às vezes prestes a explodir	.55
Tenho-me sentido ansioso/a	.33
Relacionamento com professores (n = 14 itens; alpha = .74)	
Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	.25
Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	.39
Considero que os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas	.19
Interajo com os professores fora das aulas	.49
Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se vier a ter algum problema	.36
Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula	.37
Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos	.24
Os professores que tenho gostam de ensinar	.36

Quadro 3.6 (continuação)

São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores	.35
Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores	.46
Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série	.33
Senti apoio dos professores na minha integração no curso	.56
O curso que frequento promove a interacção entre professores e alunos	.21
Procuo os professores nos gabinetes para colocar dúvidas	.38
Adaptação ao curso (n = 15 itens; alpha = .78)	
Mesmo que pudesse não mudaria de curso	.37
As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes	.24
Sinto-me envolvido/a no curso que frequento	.70
Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	.30
Escolhi bem o curso que estou a frequentar	.50
Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática futura da profissão	.29
Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento	.35
Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente	.27
Existe um ambiente estimulante no curso que frequento	.39
Julgo haver boa coordenação entre os professores do meu curso	.21
As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	.52
Sinto-me desiludido/a com o meu curso	.55
Estou no curso que sempre sonhei	.28
O curso que frequento parece-me desorganizado	.46
Estou satisfeito/a com as disciplinas que neste momento frequento	.40
Gestão do tempo (n = 8 itens; alpha = .65)	
É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	.35
Faço uma gestão eficaz do meu tempo	.26
Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	.29

Quadro 3.6 (continuação)

Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	.34
A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas	.28
Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo	.59
Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames	.21
Sou pontual na chegada às aulas	.42
Adaptação à Instituição (n = 11 itens; alpha = .72)	
Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Politécnico	.29
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	.40
Gosto da Universidade que frequento	.61
Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	.36
Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	.33
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	.38
A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	.31
A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada	.45
Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade	.62
A praxe contribuiu para a minha integração académica	.26
A minha Universidade tem boas infra-estruturas	.20
Gestão dos recursos económicos (n = 8 itens; alpha = .80)	
Tenho dificuldade em fazer face às exigências económicas do meu curso (propinas, rendas, bibliografia, materiais escolares, etc.)	.50
Possuo os recursos económicos suficientes para acompanhar os meus colegas nas actividades de lazer	.48
Neste momento, as minhas maiores dificuldades são económicas	.72
Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades económicas	.46
Por razões económicas não participo nas actividades extracurriculares de que gostaria	.78
Tenho dificuldade em gerir o meu dinheiro	.14

Quadro 3.6 (continuação)

Para fazer face às minhas dificuldades gostava de ter um <i>part-time</i>	.40
Não participo em algumas actividades de lazer por falta de dinheiro	.61
Auto-confiança (n = 11 itens; alpha = .63)	
Há situações em que me sinto a perder o controlo	.21
Consigo habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho	.10
Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho	.25
Sinto confiança em mim próprio/a	.26
Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho na aula	.18
Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo	.40
Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz	.48
Gosto de ser quem sou	.22
Face a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa cadeira	.36
Evito participar nas aulas por não me sentir seguro/a	.45
Julgo que sou atraente (eliminado com -.11)	
Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu rendimento	.20
Relacionamento com colegas (n = 15 itens; alpha = .81)	
Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	.37
Faço amigos com facilidade na minha Universidade	.50
Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	.41
Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto	.46
Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	.52
Sinto-me mais isolado/a dos outros de há algum tempo para cá	.35
Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	.51
Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros	.31
Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	.18

Quadro 3.6 (continuação)

Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos	.66
Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática	.45
Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	.40
Gosto de conhecer pessoas de cultura diferentes	.37
As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	.35
Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas	.47
Percepção pessoal de competência (n = 10 itens; alpha = .64)	
Duvido das minhas capacidades intelectuais	.22
Para conseguir os mesmos resultados escolares, tenho que me esforçar mais que os meus colegas	.23
Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades	.44
Não sinto uma correspondência entre o meu nível de investimento e os resultados académicos obtidos	.27
Consigo habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho	.30
Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso	.45
Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	.39
Tenho facilidade em lidar com ideias e conceitos abstractos	.27
Acho que os meus colegas não acreditam nas minhas capacidades	.22
Sou claro/a na exposição das minhas ideias	.38
Envolvimento em actividades extra-curriculares (n = 10 itens; alpha = .54)	
Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	.16
Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes	.36
Desconheço o leque de actividades extra-curriculares que existem na minha Universidade	.15
Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	.31

Quadro 3.6 (continuação)

Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	.21
Tenho pouco tempo para me dedicar aos lazeres	.08
Faço exercício físico com regularidade (eliminado com -.07)	
A praxe contribuiu para a minha integração académica	.22
Faço parte de grupos de animação, lazer ou recreio	.12
Existem múltiplas actividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento	.26
Participo em iniciativas do meu meio estudantil	.47
Realização de exames (n =8 itens; alpha = .76)	
Mantenho-me calmo/a nas situações de avaliação	.51
Não consigo ter bom aproveitamento nos exames	.37
Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho	.35
Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas	.52
Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz	.54
Face a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa carreira	.58
Apesar de me sentir preparado/a, fico ansioso/a nas vésperas de um teste/exame	.33
Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames (eliminado com .08)	
A minha ansiedade aumenta na época dos exames	.33
Encaro com confiança a realização dos exames (eliminado com .05)	

Olhando os valores obtidos (Quadro 3.7) verificamos que os coeficientes *alpha* são mais baixos nas subescalas: *bases de conhecimento para o curso; métodos de estudo e envolvimento em actividades extra-curriculares*. Comparativamente aos valores obtidos na fase de construção e validação do QVA observou-se uma relativa estabilidade dos índices obtidos nas subescalas:

adaptação à instituição; gestão de recursos económicos e realização de exames.

Uma diminuição nos coeficientes *alpha* foi encontrada nas subescalas: *relacionamento com a família; autoconfiança; envolvimento em actividades extra-curriculares e percepção pessoal da competência.* Mesmo assim, de um modo geral, se exceptuarmos o coeficiente na subescala “envolvimento em actividades extra-curriculares” (também o valor mais baixo no estudo inicial de validação), os índices *alpha* obtidos nas diversas subescalas atingem valores aceitáveis para os objectivos do presente estudo.

Quadro 3.7. Coeficientes *alpha* por subescala nos dois estudos

Subescalas	<i>Alphas</i> de cada escala	
	Presente estudo	Estudo de validação
Bases de conhecimento para o curso	.60	.78
Relacionamento com a família	.66	.82
Autonomia pessoal	.70	.76
Métodos de estudo	.61	.76
Desenvolvimento de carreira	.77	.85
Bem-estar físico	.71	.79
Bem-estar psicológico	.80	.88
Relacionamento com os professores	.74	.79
Adaptação ao curso	.78	.85
Gestão do tempo	.65	.72
Adaptação à Instituição	.72	.74
Gestão dos recursos económicos	.80	.83
Auto confiança	.63	.80
Relacionamento com os colegas	.81	.87
Percepção pessoal da competência	.64	.75
Envolvimento em actividades extra-curriculares	.54	.69
Realização de exames	.76	.78

A análise dos itens através da correlação “item-total” permitiu verificar e excluir os itens mais fracos. Do Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) foram retirados 29 itens. Destes itens, 17 (58.6%) pertencem à subescala *carreira*. Além disso, os itens de uma das subescalas (*carreira-dualismo*) apresentam os valores do *alpha* mais baixos comparativamente aos de outras subescalas. Levanta-se uma questão relativa ao desenvolvimento de carreira nesta população: que experiência relativamente a escolha e desenvolvimento de carreira apresentam estes estudantes?

Relativamente ao Questionário de Vivências Académicas (QVA), exceptuando a subescala *envolvimento em actividades extra-curriculares* que apresenta um *alpha* de 0.54, todas as demais subescalas apresentam já coeficientes aceitáveis para os objectivos deste estudo. O envolvimento em actividades extra-curriculares encontra-se intimamente ligado à gestão do tempo. Nesta área, os estudos têm mostrado que é uma das dificuldades mais verbalizadas pelos estudantes, provavelmente, aliada a dificuldades de auto-disciplina. Alguns itens nas subescalas *métodos de estudo e percepção pessoal de competência* reforçam, de algum modo, a constatação de que há dificuldades na gestão de tempo. Na presente amostra essas dificuldades podem estar aliadas a uma necessidade de envolver um maior esforço na realização das actividades académicas. Este dado reflecte-se na fraca correlação do item 27 (para conseguir os mesmos resultados escolares, tenho que me esforçar mais que os meus colegas) da subescala *percepção pessoal de competência*. Claro está que estes

estudantes, na medida em que têm uma percepção real da sua fraca preparação para o curso que frequentam, sintam a necessidade de mais tempo para dedicar às actividades curriculares. Após a análise dos itens foram excluídos 6 itens pertencentes às subescalas seguintes: *relacionamento com a família, desenvolvimento de carreira, auto-confiança, envolvimento em actividades extra-curriculares e realização de exames.*

Podemos dizer, em suma, que estes instrumentos poderão ser úteis para os psicólogos interessados em avaliar e intervir pontualmente em situações que se revelem problemáticas no sentido de facilitarem uma modificação de determinados padrões relacionados com as vivências académicas nos estudantes desta população. Podemos ainda, através do Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP), obter informação tendo em vista a implementação de medidas educacionais que facilitem a mudança de níveis mais absolutistas para níveis de maior flexibilidade do pensamento.

4. Estudo das vivências académicas e desenvolvimento cognitivo

4.1. Amostra

A amostra utilizada neste estudo é formada por 204 estudantes provenientes dos PALOP a frequentarem universidades públicas e privadas de Lisboa, Porto, Coimbra, Minho e Évora. A opção pela escolha destas Universidades deveu-se apenas à provável maior facilidade na recolha dos dados e à possibilidade de reduzir o número de questionários não respondidos o que, de facto, não se veio a verificar. Encontrámos dificuldades no acesso a amostra pretendida para o estudo devido ao facto de se tratar de uma minoria e estes estudantes se encontrem espalhados pelos diferentes cursos, o que torna difícil chegar a eles.

A amostra repartiu-se por estudantes de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 19 e os 48 anos (média de 26.0) que frequentam diversos anos dos cursos das áreas das ciências humanas, sociais e letras, assim como das ciências exactas, tecnologias e medicina. O carácter aleatório da amostra foi, no entanto, minimamente assegurado, uma vez, que nestas universidades, todos os estudantes tiveram a mesma possibilidade de serem escolhidos para o presente estudo.

Os estudantes que constituem esta amostra são, na sua maioria, provenientes de Cabo-Verde, representando 34.8% da amostra. Os estudantes menos

representados são os de Moçambique e de S. Tomé e Príncipe, com 9.8% cada. Estes dados estão de acordo com os obtidos na Universidade de Coimbra que, em todo o país, tem acolhido mais estudantes africanos dos países de língua oficial portuguesa. Esta universidade acolheu 406 estudantes inscritos no ano lectivo de 1997/98, devendo, actualmente, contar com um número ainda superior.

A análise mostra que a idade dos estudantes se situa entre 19 e 48 anos (média 26.0) embora verifiquemos que predominam os estudantes com idade igual ou inferior a 26 anos (59.8%). Em relação a este escalão etário é significativa a presença de estudantes de Cabo-Verde que constituem 51.6% do total.

Comparando estes resultados com os apresentados no estudo efectuado por Estrela (1990) citado por Carvalho (1995), onde a média de idades oscilava entre os 26.19 e os 28.57 anos, verifica-se uma tendência no sentido da diminuição da idade dos estudantes. Esta situação poderá resultar da presença de estudantes que vêm frequentar o 12º ano em Portugal, exceptuando os estudantes caboverdeanos que têm acesso imediato ao Ensino Superior sem estarem obrigados a frequentar, de novo, o 12º ano.

Responderam aos questionários os 204 estudantes da amostra, dos quais 98 (48%) são do sexo masculino e 106 (52%) do sexo feminino. Nesta amostra reflecte-se a tendência do domínio feminino nas universidades portuguesas. A tendência não acompanha as verificadas noutros dois estudos em que o universo se

apresentava maioritariamente masculino (Estrela, 1990 citado por Carvalho, 1995; Carvalho, 1995).

O sexo pode ser uma das fontes de variabilidade no percurso académico dos indivíduos, sobretudo, porque, não raramente, os indivíduos sofrem influência da sociedade, da cultura e da família onde estão inseridos que induzem estereótipos discriminatórios e expectativas diferenciadas relativamente ao estatuto, papéis sexuais, etc.. Provavelmente, esta tendência maioritariamente masculina noutros estudos com estudantes dos PALOP, é reflexo de uma cultura que ainda considera a formação académica como uma prioridade atribuída a indivíduos do sexo masculino. Por último, os estudantes que deixam o seu país para continuar os estudos em Portugal são maioritariamente solteiros (96.1%). Apenas 3.4% da amostra são casados.

Foi difícil chegar aos estudantes quer por se encontrarem muito dispersos quer porque, vários deles se recusaram a responder, alegando a falta de tempo e à extensão do questionário. O caso mais marcante ocorreu na Universidade do Porto onde empregámos o maior esforço para conseguirmos apenas 32 questionários preenchidos. No quadro 3.8 descrevemos a amostra tomada segundo a universidade de origem dos estudantes, comparando números de questionários distribuídos e recolhidos.

Quadro 3.8. Distribuição da amostra de acordo com a Universidade

Coimbra		Évora		Lisboa		Minho		Porto	
Quest. Distribuído	Quest. Respondido	Quest. Distribuído	Quest. Respondido	Quest. Distribuído	Quest. Respondido	Quest. Distribuído	Quest. Respondido	Quest. Distribuído	Quest. Respondido
100	69	50	35	80	48	30	20	80	32

Quadro 3.9. Descrição da amostra por área de curso e ano

Ano do Curso	Área do curso			Total
	Humanidades	Tecnologia	Saúde	
1	31	12	7	50
2	32	13	7	52
3	17	11	6	34
4	31	15	1	47
5	10	7	4	21
Total	121	58	25	204

No quadro 3.9 descrevemos a amostra observada considerando o curso frequentado e o ano. A leitura dos dados leva-nos a concluir que estes estudantes frequentam diversos cursos das áreas das ciências humanas, sociais e letras, ciências exactas, tecnologias e medicina. A maior preferência é dirigida aos cursos da área das humanidades, com 121 estudantes na amostra (59.3%), seguida dos cursos de

ciências exactas e tecnologias com 58 estudantes (28.4%). Os cursos menos frequentados são os da área de saúde, com 25 estudantes (12.3%).

Verifica-se uma ligeira predominância de estudantes do 1º e 2º ano que é confirmada pelos dados disponíveis, obtidos através do Gabinete de acesso ao Ensino Superior – Ministério da Educação (quadro 3.10).

Quadro 3.10. Vagas no Ensino Superior para estudantes dos PALOP nos últimos 6 anos

Ano lectivo	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000
Vagas para estudantes dos PALOP	274	163	277	394	493	686

A maioria dos estudantes da amostra refere que encontrou mais dificuldades nos primeiros anos do curso (42.2% no 1º ano e 20.6% no 2º ano). A causa de dificuldade mais apontada tem a ver com a adaptação ao sistema de ensino, ao curso e ao meio universitário. Os estudantes que referem dificuldades maiores nos anos seguintes, apontam como causas o estudo insuficiente, a maior exigência curricular e as dificuldades financeiras. Sendo estes estudantes bolseiros, na sua maioria, (72.5%), uma segunda reprovação levaria à perda da bolsa de estudo, o que, de facto, ocasionaria uma situação financeira pouco favorável com repercursões negativas no rendimento académico do estudante e restrições à sua participação em

actividades extracurriculares e de lazer que impliquem gastos monetários. Relativamente à percepção do seu rendimento académico, 58.8% escolheram uma forma intermédia (suficiente; razoável; médio) de classificar os resultados dos seus estudos. Apenas 23.5% consideram que os seus resultados são bons, 1.5% muito bons, e 7.4% os considera maus.

Podemos verificar que a efectivação da matrícula dos estudantes é realizada em Novembro (20.1%) após ter decorrido cerca de um mês de aulas. Portanto, é de prever que, sendo este o 1º ano de frequência universitária e aquele que mais esforços de adaptação exige, a dificuldade seja agravada ao nível académico por se terem perdido parte dos conteúdos das disciplinas do 1º semestre que, provavelmente, serão irrecuperáveis durante o ano lectivo. Porém, esta situação caracterizada pela chegada tardia dos estudantes a universidade tem-se alterado desde que os candidatos ao Ensino Superior ficaram obrigados a frequentar o 12º ano em Portugal.

O ano em que o aluno se inscreve pela 1ª vez, mostra-nos que cerca de 1/4 (24.5%) dos estudantes já efectuaram sete ou mais matrículas. Quando o estudante é bolseiro, esta situação impede-o de continuar a usufruir da bolsa de estudos, uma vez que, de acordo com o regulamento de atribuição de bolsas, o estudante tem a obrigação de terminar o curso no tempo de duração do curso mais 1 ano.

No quadro 3.11 descrevemos a amostra segundo a classe social de pertença. A análise dos dados recolhidos sobre os pais revela que predominam as profissões

pertencentes à classe C (classe média), ou seja, funcionários públicos com habilitação média e superior, comerciantes, quadros técnicos, bancos, seguros, professores, profissionais liberais de baixo estatuto, enfermeiros etc.; em segundo lugar surgem as profissões pertencentes à classe B (classe social alta) empresários, profissionais liberais de elevado estatuto como engenheiros, médicos, advogados, etc.; e, por último, surgem as profissões pertencentes à classe A (classe baixa) operário, domésticas, reformados, trabalhadores rurais e funcionários públicos sem habilitações escolares relevantes. Quanto à ocupação da mãe, 48% pertence à classe C (classe média) 3.9% à classe B (classe alta) e 32.8% pertence à classe A (classe baixa) (quadro 3.11).

Quadro 3.11. Descrição da amostra: nível sócio-económico

Grupos profissionais	Classe A		Classe B		Classe C	
	Pais	Mães	Pais	Mães	Pais	Mães
	13.7%	32.8%	17.2%	3.9%	47.5%	48%

Uma leitura mais atenta destes dados mostra que a maioria dos jovens que deixam o país para continuarem os estudos no exterior são provenientes de famílias ligadas à administração pública e empresas estatais, ou seja, próximas dos circuitos

de influência e de poder e, conseqüentemente, têm maior acessibilidade às fontes de informação. Este dado está de acordo com os resultados obtidos num estudo efectuado por Carvalho (1995).

Da amostra do nosso estudo, 72.5% dos estudantes frequenta a universidade com apoio financeiro de uma bolsa de estudo que, em 27.5% dos casos, é oferecida pelo Instituto de Cooperação Portuguesa; 5.4% pela Fundação Calouste Gulbenkian; 34.3% pelo país de origem e 2.0% por outras fontes. Para além destas situações, alguns estudantes, que não têm bolsa de estudo, recebem um subsídio familiar (14.7%) ou executam trabalho remunerado (7.8%).

A maioria dos estudantes encontra-se alojada em quartos independentes alugados (39.2%). Em segundo lugar aparecem alojados em residências universitárias 38.7% e em casas de familiares 4.9%. Acrescente-se ainda que 66.2% partilham o seu quarto com outro colega.

4.2. Procedimentos

A recolha de dados para este estudo foi efectuada através da aplicação de dois instrumentos (QVA e IDCP), utilizados junto de pequenos grupos de estudantes recorrendo-se a diferentes momentos e contextos das suas actividades académicas (aulas, residências, cantinas, bibliotecas, etc.). A opção tomada foi de proceder à

aplicação dos questionários em ambientes informais, até porque apenas estávamos interessados no seu preenchimento por parte dos estudantes oriundos dos PALOP. Por forma a organizar a aplicação do questionário foi feito um contacto prévio com alguns estudantes conhecedores do meio e colegas. Os estudantes foram informados quanto ao voluntariado no preenchimento dos questionários assim como à salvaguarda do anonimato. A extensão do questionário, aliada à falta de tempo para o seu preenchimento, foram as duas razões mais importantes apontadas pelos estudantes para justificar a sua recusa em colaborar.

Dada a natureza dos instrumentos utilizados optou-se por se usar uma metodologia de análise estatística, simultaneamente *descritiva* e *inferencial*. A *estatística inferencial* permite, com base nos elementos observados ou experimentados, tirar conclusões para um domínio mais vasto de onde esses elementos são provenientes (Pestana & Gageiro, 1998). Neste contexto foi utilizada a média, o desvio-padrão, a análise de variância, a análise de correlação e de regressão. Estas diferentes análises respondem pelo tipo de questões que pretendemos ver respondidos através da presente investigação.

CAPÍTULO 4

Apresentação e análise dos resultados

1. Introdução

Nesta investigação partiu-se de alguns pressupostos decorrentes da maior parte dos estudos sobre o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, através dos quais se demonstra que a frequência do Ensino Superior influencia as diferentes áreas do desenvolvimento psicossocial do estudante, levando à ocorrência de mudanças a nível cognitivo (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Basseches, 1988; Baxter – Magolda, 1992), a nível da identidade (Erickson, 1968; 1982; Marcia, 1980; 1986; Chickering & Reisser, 1993; Weathersby, 1990; Costa, 1990; Cross, 1980; 1985), a nível social (Kohlberg, 1969; 1972; 1973; Gilligan 1977; 1986; 1990; Paul & Kelleher, 1995; Taub, 1995; Pope, 1998), entre outras áreas do desenvolvimento psicológico. Assim, pretendemos com o nosso estudo contribuir com novos dados para descrever o desenvolvimento cognitivo destes jovens. Por outro lado, uma vez que o estudante que acede ao Ensino Superior tem necessidade de se adaptar a uma nova realidade institucional – a Universidade -, pretende-se verificar que aspectos da adaptação à universidade se apresentam mais problemáticos para os estudantes no seu processo de adaptação e de que modo se relacionam com o desenvolvimento cognitivo e com o rendimento.

Finalmente, face à amostra obtida, pretendemos ver como este processo adaptativo ocorre em jovens estudantes provenientes dos PALOP, que ingressam nas Universidades Portuguesas.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do recurso ao programa SPSS, versão 9.0. Foram calculadas as médias e desvios-padrão com vista a efectuar uma abordagem descritiva das variáveis em presença e recorreu-se a análises de correlação e de variância para testar as hipóteses formuladas.

A análise e interpretação dos dados obtidos foi efectuada em três etapas, utilizando em cada uma delas procedimentos estatísticos considerados como os mais adequados. Numa primeira fase, cada um dos instrumentos foi estudado separadamente através de indicadores estatísticos como é o caso da média e do desvio-padrão (Pestana & Gageiro, 1998). A estatística serviu, neste caso, para descrever os sujeitos da amostra tanto em relação aos padrões típicos como à variação dos resultados. Na segunda e terceira fase, procedeu-se a uma análise conjunta dos instrumentos, utilizando técnicas estatísticas descritivas e inferenciais, de modo a permitir uma análise da relação entre os dois instrumentos (QVA e IDCP) e outras variáveis relevantes, já mais directamente associadas com as características de origem e de enquadramento actual dos estudantes dos PALOP observados.

2. Vivências académicas segundo variáveis do sujeito

2.1. Resultados segundo o país de origem

No quadro 4.1 apresentam-se resultados do QVA (médias e desvios-padrão) segundo o País de origem dos estudantes. Neste caso concreto, os estudantes são provenientes de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. Basicamente, pretende-se ver se estamos face a um padrão comum de resultados ou se estes se diferenciam segundo o País de origem dos estudantes, pois podendo-se defender um fundo linguístico comum, eles diferem entre si.

Quadro 4.1 – Resultados nas subescalas do QVA segundo os países de origem

Subescalas do QVA	Angola		Cabo-Verde		Guiné-Bissau		Moçambique		S. Tomé e Príncipe	
	n = 57		n = 67		n = 30		n = 19		n = 19	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Relacionamento com a família	35.5	4.86	36.5	4.86	33.4	6.16	33.7	3.22	34.3	4.96
Autonomia	40.3	7.44	39.4	6.68	39.5	7.01	38.1	4.76	38.2	4.70
Bem estar físico	41.9	11.91	37.3	12.64	37.9	11.02	33.1	10.71	37.1	11.78
Bem estar psicológico	43.1	8.48	41.5	9.85	42.6	9.28	40.6	8.30	43.8	7.61
Auto-confiança	37.2	5.82	35.3	5.50	35.8	5.81	34.3	4.34	38.2	10.55
Percepção pessoal de competência	33.6	4.49	31.5	4.62	32.4	4.97	31.6	2.69	30.4	2.28
Bases de conhecimento	20.1	4.26	18.3	3.69	19.0	3.47	17.4	3.65	18.7	2.98
Métodos de estudo	35.1	5.39	35.3	4.74	34.7	7.01	34.9	7.13	35.1	3.79
Desenvolvimento de carreira	47.8	7.62	46.1	6.23	45.4	9.74	45.2	6.22	45.7	4.41
Relacionamento com os professores	41.1	7.46	41.5	6.71	38.7	6.10	39.3	4.30	37.2	5.32
Adaptação ao curso	52.6	9.34	49.9	6.74	48.7	8.32	48.1	5.61	48.7	4.17
Realização de exames	25.2	5.29	23.6	5.19	24.7	3.97	24.6	4.39	25.4	4.84
Gestão do Tempo	21.2	4.54	21.1	6.74	20.8	3.31	20.4	2.34	21.5	3.44
Adaptação à instituição	37.1	6.93	37.3	6.74	36.9	7.92	37.2	4.23	35.8	4.61
Gestão de recursos económicos	23.8	6.09	21.9	5.65	23.5	6.33	24.4	5.17	22.1	4.87
Relacionamento com os colegas	49.3	9.48	50.5	7.59	50.4	6.95	49.5	4.76	47.1	3.46
Envolvimento em actividades extra-curriculares	28.4	4.63	28.4	5.06	29.4	4.72	28.3	3.47	28.8	3.44

Da análise do referido quadro concluiu-se que os resultados obtidos são muito similares na generalidade das subescalas para os estudantes dos vários países. Esta similaridade de valores seria, à partida, esperada. Mesmo assim, observam-se ligeiras diferenças nas médias das 17 subescalas tomando como referência o país de origem dos estudantes. Para verificar se as diferenças nas médias são estatisticamente significativas, procedeu-se a uma análise de variância (F-oneway) dos resultados obtidos. Assim, começando-se pela análise das diversas subescalas, verificou-se que entre os grupos de estudantes dos cinco países PALOP existem diferenças significativas em quatro subescalas: “bases de conhecimentos” ($F=2.804$; $p= 0.027$); “relacionamento com a família” ($F=2.779$; $p=0.028$); “relacionamento com os professores” ($F=2.427$; $p= 0.049$); e “percepção pessoal de competência” ($F=2.993$; $p=0,020$). Nas demais subescalas os valores de F não se apresentam estatisticamente significativos, pelo que não serão aqui especificados.

Assim, em relação às quatro subescalas com diferenciação das médias, procedeu-se a um teste de contraste para apreciar entre que grupos (países) tais diferenças assumem significado estatístico (procedimento *scheffe*). Apesar de o teste de contraste não permitir níveis de significância estatística susceptíveis de apontar para uma diferenciação entre os grupos de estudantes, é certo que os estudantes provenientes de Angola se auto-avaliam de forma mais positiva, em termos de “bases de conhecimentos,” que os colegas dos demais países e, em particular, quando comparados com os estudantes provenientes de Moçambique.

Na subescala “relacionamento com a família”, para os estudantes provenientes de Cabo-Verde, os resultados apontam para percepções de menores dificuldades, sobretudo quando se comparam estes estudantes com os seus colegas provenientes de Moçambique e da Guiné-Bissau. Sendo Cabo-Verde um país de forte emigração para Portugal, é possível que a maioria dos estudantes tenha algum elemento da família fora do país com quem seja possível estabelecer algum tipo de contacto, o que, até certo ponto, os leva a auto-avaliarem-se de uma forma mais positiva. Por outro lado, na subescala “relacionamento com os professores”, os estudantes de origem cabo-verdeana percebem um melhor relacionamento com os professores quando comparados com os estudantes dos restantes países. Finalmente, na subescala “percepção pessoal de competência”, os dados apontam para uma percepção pessoal de competência mais elevada nos estudantes provenientes de Angola quando comparados com os seus colegas provenientes de outros países. Estes valores mostram-se de acordo com a outra subescala já mencionada (bases de conhecimentos), onde também os estudantes provenientes de Angola se percebiam melhor preparados academicamente para os cursos que se encontram a frequentar. Acrescentaríamos, apenas, que segundo Faria e Santos (2001), o auto-conceito de competência apresenta-se como uma variável preditiva do sucesso escolar e da capacidade de integração e adaptação dos indivíduos nos mais diversos contextos de existência.

2.2. Resultados de acordo com a universidade frequentada

No quadro 4.2 apresentamos os resultados nas várias subescalas do Questionário de Vivências Académicas segundo a universidade portuguesa frequentada pelos estudantes dos PALOP (Coimbra, Évora, Lisboa, Minho e Porto). É evidente que, com esta análise, mais nada se pretende do que ensaiar alguma possível pista para futura investigação nesta área. Importaria descrever como vivem os estudantes dos PALOP em cada uma dessas universidades; por exemplo, que apoios recebem e como se encontram organizados. No entanto, tais objectivos apenas parcialmente podem ser atendidos com a presente amostra de estudantes, o que não ocorreria se tivéssemos, grupos equiparados em termos de número e cursos frequentados, por exemplo.

*Quadro 4.2 – Resultados nas subescalas do QVA segundo
a Universidade frequentada*

Subescalas do QVA	U. Coimbra n=69		U. Évora n=33		U. Lisboa n=44		U. Minho n=20		U. Porto n=31	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Relacionamento com a família	35.1	5.16	34.6	4.76	33.8	4.62	39.1	5.54	35.4	4.27
Autonomia	40.3	6.42	37.4	4.69	37.1	6.89	44.6	6.49	39.2	6.54
Bem-estar físico	39.3	11.92	32.5	9.14	35.7	12.09	48.8	7.09	38.8	13.72
Bem-estar psicológico	44.1	8.49	39.7	7.43	40.7	7.96	45.8	9.77	40.9	11.17
Auto-confiança	36.4	7.47	35.0	4.68	35.2	4.85	38.5	6.90	36.4	5.93
Percepção pessoal de competência	32.7	4.54	31.2	3.35	31.4	4.15	33.6	6.11	32.2	3.94
Bases de conhecimento	19.1	4.02	17.9	3.19	18.8	3.94	20.3	4.24	18.6	3.52
Métodos de estudo	35.9	5.54	34.1	3.20	33.3	5.41	37.5	5.43	35.5	6.57
Desenvolvimento de carreira	45.8	7.72	46.5	5.71	45.6	6.03	48.7	8.30	47.0	7.81
Relacionamento com os professores	39.2	6.50	41.8	5.64	38.8	6.63	43.9	5.92	40.4	7.37
Adaptação ao curso	51.0	8.22	48.9	5.22	48.0	7.52	54.1	9.23	48.7	6.64
Realização de exames	25.4	4.42	23.0	5.21	23.9	5.14	24.7	5.90	24.8	4.74
Gestão do Tempo	21.5	3.95	21.3	2.71	20.0	3.90	20.3	4.36	21.9	3.00
Adaptação à instituição	38.2	6.30	35.0	5.14	35.2	5.61	41.9	6.95	35.4	4.93
Gestão de recursos económicos	22.6	7.47	23.7	4.68	23.2	4.84	23.6	6.90	22.4	5.93
Relacionamento com os colegas	50.5	6.91	48.0	7.05	49.3	8.39	53.7	9.15	47.6	6.76
Envolvimento em actividades extra-curriculares	28.4	3.88	28.3	4.98	27.6	3.93	31.2	6.58	28.5	4.45

Como se pode constatar pelo quadro 4.2, que inclui as médias e os desvios-padrão das cotações obtidas nas 17 subescalas do QVA, por universidade, os resultados apresentam algumas diferenças nas médias. Para verificar se as diferenças nas médias do QVA são significativas, estatisticamente, realizou-se uma análise de variância (F-oneway) dos resultados obtidos. Verificou-se pela análise das subescalas que, entre os estudantes das cinco universidades que fazem parte do estudo, existem diferenças significativas em nove subescalas: quatro encontram-se relacionadas com a (I) dimensão pessoal: - “relacionamento com a família” (F=4.127; p=0.003); “autonomia pessoal” (F=6.026; p=0.000); “bem-estar físico” (F=6.994; p=0.000) e “bem-estar psicológico” (F=2.683; p=0.033); três encontram-se relacionadas com a (II) dimensão académica e do curso: - “métodos de estudo” (F=2.868; p=0.025); “adaptação ao curso” (F=2.454; p=0.047); “relacionamento com os professores” (F=2.910; p=0.023); e duas encontram-se relacionadas com a (III) dimensão institucional: - “adaptação à instituição (F=6.443; p=0.000) e “relacionamento com os colegas” (F=2.574; p=0.039). Utilizando o procedimento *scheffe* verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os vários subgrupos de estudantes na subescala “relacionamento com a família”, em que os estudantes dos PALOP a frequentarem a Universidade do Minho apresentam uma média superior aos colegas das demais universidades, sendo essa diferença estatisticamente significativa quando comparada com os estudantes de Évora (p=0.043), Lisboa (p=0.004) e Coimbra (p=0.039).

Tomando o sentido da subescala, e sempre colocando as reservas inerentes ao tamanho e representatividade da amostra, podemos pensar que as menores dificuldades no relacionamento ou percepção de maior suporte da família em relação aos estudantes da Universidade do Minho, poder-se-ão explicar pela confluência de vários factores. Desde logo, importa referir que uma boa proporção dos alunos observados nesta Universidade são provenientes de Cabo-Verde, podendo-se assumir como o País que mantém mais ligação e maior proximidade com Portugal, possuindo também uma comunidade de emigrantes mais representada em Portugal que pode servir de suporte afectivo-emocional destes estudantes. Acrescenta-se ainda a probabilidade de o pequeno grupo de estudantes da Universidade do Minho ($n=20$) ter sido observado num determinado contexto/situação, o que pode ter introduzido algum enviesamento na própria amostragem. Por último, importa não descurar a dimensão da cidade de Braga e a forma como se organizam os apoios sociais, nesta Universidade, muito embora não tenhamos elementos para qualquer análise dos resultados seguindo estas pistas.

Ainda na dimensão pessoal, e através do procedimento *scheffe*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na subescala “autonomia pessoal”. Nesta subescala os estudantes da Universidade do Minho apresentam uma pontuação superior à dos colegas das demais universidades, sendo essa diferença estatisticamente significativa quando comparada com os estudantes de Évora ($p=0.004$) e de Lisboa ($p=0.001$). Também na subescala “bem-estar físico”, existem

diferenças estatisticamente significativas entre alguns subgrupos de alunos, apresentando os estudantes da Universidade do Minho uma média superior à dos colegas das universidades de Coimbra ($p=0.034$), de Évora ($p=0.000$) e de Lisboa ($p=0.002$).

Nas três subescalas relacionadas com a *dimensão académica* e do curso (métodos de estudo, adaptação ao curso e relacionamento com os professores), apesar de o teste de contraste *scheffe* não atingir níveis de significância susceptíveis de diferenciar, de forma clara, os grupos de estudantes, verificou-se que os estudantes da Universidade do Minho apresentam médias mais elevadas nesta dimensão quando comparados com os demais colegas das outras Universidades Portuguesas.

Finalmente, nas duas subescalas referentes à *dimensão institucional da adaptação*, o procedimento *scheffe* permite-nos constatar diferenças, estatisticamente, significativas na subescala “adaptação à instituição”. Aqui os estudantes da Universidade do Minho apresentam uma média superior à dos colegas das demais universidades, sendo essa diferença, estatisticamente, significativa em relação à média obtida junto dos estudantes das Universidades de Évora ($p=0.003$), de Lisboa ($p=0.003$) e do Porto ($p=0.008$).

Apesar de o teste de contraste não permitir níveis de significância estatística susceptíveis de diferenciar, de forma clara, os grupos de estudantes, segundo a Universidade Portuguesa que frequentam, nas demais subescalas do QVA, importa



acrescentar que os estudantes da Universidade do Minho apresentam valores médios mais elevados nas restantes subescalas quando comparados com os estudantes das outras Universidades. Esta constatação, sobretudo porque envolve sempre essa, e apenas essa Universidade, merecerá uma análise particular em outro contexto que não nesta dissertação. Como referimos atrás, esta análise pretendia apenas ensaiar algumas pistas para futuros estudos, neste caso, ver em que medida a própria Universidade frequentada pode ser uma variável importante na qualidade da adaptação académica dos estudantes dos PALOP. Contudo, como dissemos, para uma análise mais cuidadosa e correcta dessa relação exigir-se-iam amostras mais comparáveis de estudantes por cada Universidade, o que não foi possível neste nosso estudo. Mais uma vez, o subgrupo de alunos proveniente da Universidade do Minho pode, por razões que não controlámos, reunir determinadas especificidades que expliquem os seus níveis superiores de adaptação académica, tanto quanto se pode inferir através dos seus resultados no QVA.

2.3. Resultados em função das áreas dos cursos

No quadro 4.3 apresentam-se os resultados nas diferentes dimensões do QVA, tomando os alunos repartidos por três grupos de cursos frequentados. No caso concreto deste estudo, e porque importava dar mais consistência numérica aos

grupos constituídos, tomaram-se os três agrupamentos seguintes: Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências da Saúde.

Quadro 4.3 – Resultados nas subescalas do QVA e segundo as áreas dos cursos frequentados

Subescalas do QVA	Cursos					
	Humanidades		Tecnologia		Saúde	
	M	DP	M	DP	M	DP
Relacionamento com a família	35.7	5.05	34.6	5.44	34.3	4.00
Autonomia	40.0	6.86	39.1	6.25	37.0	6.14
Bem-estar físico	39.3	12.27	38.6	12.45	32.8	9.32
Bem-estar psicológico	42.1	8.80	43.0	9.45	41.2	9.01
Auto-confiança	36.6	7.00	35.9	4.94	34.3	4.96
Percepção pessoal de competência	32.3	4.68	32.3	3.82	31.3	4.38
Bases de conhecimento	19.2	4.08	18.5	3.47	18.3	3.47
Métodos de estudo	35.5	5.58	34.3	6.05	34.9	3.00
Desenvolvimento de carreira	46.2	6.94	47.5	8.01	44.5	5.71
Relacionamento com os professores	40.0	6.87	41.70	6.76	38.2	4.19
Adaptação ao curso	50.6	8.10	50.4	7.31	47.6	5.51
Realização de exames	24.9	4.91	23.6	4.85	24.9	5.21
Gestão do Tempo	21.0	3.84	20.8	3.59	21.6	3.26
Adaptação à instituição	37.5	6.39	36.5	6.28	35.8	4.94
Gestão de recursos económicos	21.7	6.00	24.0	5.95	21.6	4.22
Relacionamento com os colegas	50.6	7.56	48.2	8.94	48.7	3.21
Envolvimento em actividades extra-curriculares	28.9	4.66	28.5	4.64	27.1	3.83

Apesar das discrepâncias observadas nas médias dos três agrupamentos, por exemplo, a oscilação de quase 7.0 pontos verificada nas médias dos alunos de “Humanidades” para os alunos de “Saúde”, a nível da subescala “bem-estar físico”, certo é que os valores de F não se mostram estatisticamente significativos. Por este facto podemos concluir que a variável “curso” não parece ser factor determinante ou de diferenciação do tipo de vivências associadas à adaptação académica dos estudantes observados. Refira-se que a variância dos resultados na subescala “bem-estar físico” é bastante elevada, pelo que também a diferença de 7.0 pontos na média entre os grupos constituídos não se apresenta aqui, estatisticamente, significativa.

No quadro 4.4 apresentamos agora os resultados nas 17 subescalas considerando quer o ano do curso em que os alunos se encontram, quer o género de pertença. Da análise do quadro 4.4 observam-se algumas diferenças nas 17 subescalas ao longo dos vários anos do curso e entre os dois sexos. O procedimento estatístico de contraste encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos nos estudantes do 3º ano, nas subescalas “relacionamento com a família” ($F=5.647$; $p=0.012$); relacionamento com os colegas ($F=4.724$; $p=0.038$). Na subescala “relacionamento com a família”, os resultados sugerem a existência de um maior relacionamento com a família por parte dos estudantes do sexo feminino. Por outro lado, na subescala “relacionamento com os colegas” os estudantes do sexo masculino apresentam médias mais elevadas. Apesar de o teste de contraste não

permitir níveis de significância susceptíveis de diferenciar, de forma clara, os grupos de estudantes de ambos os sexos e diferentes anos do curso, o teste *t* para igualdade das médias encontrou diferenças significativas entre os estudantes do 1º ano, na subescala “métodos de estudo” ($p=0.047$); entre estudantes do 3º ano na subescala “autonomia pessoal” ($p=0.038$); “bem-estar físico” ($p=0.42$) e na subescala “gestão do tempo” ($p=0.008$).

Entre os estudantes dos dois géneros a frequentar o 4º ano encontram-se diferenças significativas em dez das 17 subescalas do QVA: “relacionamento com a família” ($p=0.026$); “autonomia pessoal” ($p=0.001$); “desenvolvimento de carreira” ($p=0.044$); “adaptação ao curso” ($p=0.000$); “adaptação à instituição” ($p=0.001$); “autoconfiança” ($p=0.025$); “percepção pessoal de competência” ($p=0.042$); “relacionamento com os colegas” ($p=0.011$); “actividades extra curriculares” ($p=0.048$) e “realização de exames” ($p=0.035$). Refira-se que nestas dez subescalas os estudantes do sexo masculino apresentam uma média superior, invertendo-se essa diferença a favor das raparigas nas subescalas “relacionamento com a família”, “autonomia pessoal”, “autoconfiança”, “percepção pessoal de competência”, “desenvolvimento de carreira”, “adaptação ao curso” e “adaptação à instituição”.

Quadro 4.4. – Resultados nas subescalas do QVA segundo o ano do curso e o género

	1º Ano						2º Ano						3º Ano						4º Ano						5º Ano					
	Masc.			Fem.			Masc.			Fem.			Masc.			Fem.			Masc.			Fem.			Masc.			Fem.		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Subescalas do QVA	34.0	5.92	36.3	4.61	34.6	6.02	36.8	4.67	33.4	6.71	36.2	2.88	36.4	3.76	33.7	4.07	32.8	6.16	38.0	4.06										
Relacionamento com a família	39.7	6.79	41.0	7.41	38.8	8.40	38.7	6.71	41.1	3.73	37.8	4.50	43.5	5.74	37.6	5.14	35.6	6.15	40.7	7.01										
Autonomia	39.9	12.62	41.6	13.04	37.3	11.90	38.8	11.34	41.2	12.11	32.8	10.40	40.5	12.42	38.0	12.07	34.3	13.27	38.1	13.20										
Bem-estar físico	45.0	8.50	41.1	9.22	42.0	9.00	41.3	8.32	42.7	9.14	39.8	11.13	46.2	8.78	41.6	7.20	40.5	9.52	41.0	9.78										
Bem-estar psicológico	37.0	5.49	36.4	5.88	34.6	6.17	36.3	5.77	36.0	4.10	38.3	10.28	37.6	5.91	33.9	4.29	33.9	5.49	36.6	5.10										
Autoconfiança	32.4	3.84	32.7	4.72	32.2	5.22	32.6	4.51	30.8	3.67	31.4	4.08	34.2	4.09	31.4	4.35	30.8	4.57	32.0	4.50										
Percepção pessoal de competência	19.1	3.60	19.5	4.36	18.0	4.12	19.1	2.92	17.3	2.14	18.0	3.34	20.3	4.61	18.6	4.09	19.1	3.50	20.7	5.15										
Bases de conhecimento	33.7	4.81	36.7	5.42	34.6	5.41	36.7	7.00	35.0	9.15	34.2	4.36	36.6	5.46	33.9	3.82	34.7	3.06	36.0	2.56										
Métodos de estudo	44.8	7.53	48.0	6.95	46.2	9.20	47.3	10.05	44.7	6.98	46.4	4.91	48.9	5.07	45.3	5.69	44.9	6.07	46.6	4.31										
Desenvolvimento de carreira	42.1	8.47	42.7	7.65	38.8	6.05	38.1	6.63	38.6	5.68	40.0	4.39	42.4	6.75	39.9	6.08	38.2	6.62	39.7	3.35										
Relacionamento com os professores	50.6	8.39	52.8	8.56	50.6	8.74	50.7	8.20	48.6	4.03	48.6	4.41	54.3	7.84	46.5	5.38	47.3	8.25	51.1	6.90										
Adaptação ao curso	25.4	4.75	23.6	5.00	20.7	5.03	25.0	4.73	26.4	4.38	25.0	4.02	26.6	6.00	22.9	5.01	23.4	3.80	23.4	6.23										
Realização de exames	20.4	3.42	21.5	4.15	21.5	4.17	22.3	2.32	18.7	2.96	21.5	2.77	21.6	4.59	20.3	3.29	20.7	3.47	21.6	5.01										
Gestão do tempo	35.7	4.58	38.2	5.63	37.1	6.63	37.0	6.30	36.3	7.28	35.7	6.16	40.9	6.20	34.5	5.85	36.3	5.42	39.9	8.01										
Adaptação à instituição	21.7	5.67	21.7	6.05	24.4	6.18	23.8	5.47	22.4	5.45	22.3	4.92	23.1	6.18	24.0	6.66	24.5	5.05	21.6	6.78										
Gestão dos recursos económicos	48.3	7.78	51.7	8.62	50.0	7.37	50.4	7.00	51.0	12.08	47.7	3.78	52.8	7.19	46.5	7.90	49.4	4.70	49.4	7.29										
Relacionamento com os colegas	28.4	5.09	29.4	4.20	28.8	5.10	26.4	5.28	29.0	4.02	27.7	2.64	31.1	5.26	27.9	4.85	29.6	3.09	26.9	3.09										
Envolvimento em actividades extra-curriculares																														

Na subescala “relacionamento com a família”, “autonomia”, “adaptação ao curso”, “adaptação à instituição” e “relacionamento com os colegas” observa-se um efeito secundário significativo das duas variáveis tomadas (sexo e ano) na variância dos resultados. Numa análise da oscilação das médias, tomada, em simultâneo, nas duas variáveis, ocorre em todas essas cinco dimensões um padrão de resultados pouco esperados. Com efeito, olhando os resultados dos alunos do 4º ano verifica-se nessas subescalas uma maior discrepâncias das médias dos dois sexos, havendo uma média superior favorável em estudantes do sexo masculino (situação inversa à observada nos restantes anos). Acrescente-se que esta situação diferencial é extensível às demais subescalas do QVA, mesmo que aqui o efeito de interacção do ano e do género não se apresente estatisticamente significativo. Por tudo isto parece-nos poder confirmar alguma especificidade na constituição da subamostra de alunos do 4º ano.

2.4. Resultados em função do tipo de financiamento e de alojamento

No quadro 4.5 apresentamos os valores nas dimensões do QVA considerando quer o financiamento auferido pelos alunos, quer o tipo de alojamento de que dispõem.

Quadro 4.5. – Resultados nas subescalas do QVA segundo o tipo financiamento e de alojamento

Subescalas do QVA	Financiamento				Residência (alojamento)					
	Bolsa de estudo		Outro		Residência Univ.		Quarto alugado		Outro	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Relacionamento com a família	35.3	4.90	34.9	5.45	34.1	4.44	36.0	5.66	36.0	4.67
Autonomia	39.2	6.44	40.0	7.16	38.1	6.42	40.0	6.66	40.7	6.70
Bem estar-físico	36.8	11.50	42.1	2.95	33.5	9.88	40.0	12.15	44.4	12.57
Bem estar-psicológico	42.0	8.83	42.9	9.40	41.4	8.62	43.0	8.84	42.5	9.96
Auto-confiança	35.6	6.28	37.4	6.11	35.4	7.22	35.9	5.13	37.6	6.20
Percepção pessoal de competência	32.1	4.22	32.4	4.88	31.2	3.97	32.2	4.54	33.7	4.57
Bases de conhecimento	18.5	3.54	20.0	4.39	17.9	3.34	19.2	3.61	20.3	4.48
Métodos de estudo	35.0	5.55	35.4	5.25	34.5	5.37	34.6	5.07	37.0	6.02
Desenvolvimento de carreira	45.9	7.22	47.7	6.92	44.8	6.34	46.9	7.12	48.0	8.12
Relacionamento com os professores	40.6	6.26	39.4	7.43	39.9	6.04	41.0	6.93	39.5	7.12
Adaptação ao curso	49.4	7.38	52.0	8.06	48.2	6.90	50.4	7.60	53.2	8.13
Realização de exames	24.4	4.86	24.8	5.18	24.6	5.02	24.2	4.88	25.0	4.96
Gestão do Tempo	20.7	3.45	22.0	4.17	20.3	3.09	21.4	3.91	21.9	4.13
Adaptação à instituição	37.3	6.27	36.4	6.04	37.0	6.23	37.7	6.60	36.2	5.31
Gestão de recursos económicos	23.3	5.56	22.0	6.35	23.7	5.11	22.9	5.96	21.7	6.56
Relacionamento com os colegas	49.9	7.49	49.1	8.03	48.6	6.34	51.2	7.67	49.7	9.33
Envolvimento em actividades extra-curriculares	28.8	4.58	28.1	4.55	29.4	3.99	28.2	4.51	27.6	5.47

A fim de se verificar se as diferenças observadas nas médias do QVA em relação ao alojamento (quadro 4.5) são, estatisticamente, significativas, realizaram-se análises de variância (oneway). As diferenças são estatisticamente significativas em 8 subescalas: “relacionamento com a família” ($F=3.250$; $p=0.041$); “bem-estar físico” ($F=13.303$; $p=0.000$); “percepção pessoal de competência” ($F=4.379$; $p=0.014$); “bases de conhecimento” ($F=6.031$; $p=0.003$); “métodos de estudo” ($F=3.226$; $p=0.042$); “desenvolvimento de carreira” ($F=3.045$; $p=0.050$); “adaptação ao curso” ($F=6.120$; $p=0.003$); “gestão do tempo” ($F=3.165$; $p=0.044$).

Para uma análise de contraste das diferenças utilizou-se um teste de comparação múltipla, o teste de *scheffe*. Os resultados deste teste mostram que existem diferenças significativas em quatro subescalas. Na subescala “bem-estar físico” os estudantes que vivem em residências universitárias apresentam uma média inferior à obtida pelos demais colegas alojados de outras formas, sendo essa diferença, estatisticamente, significativa relativamente aos estudantes que vivem em quarto alugado ($p=0.002$) e aos que vivem em “outro” tipo de alojamento ($p=0.000$). Na subescala “percepção pessoal da competência” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre estudantes que vivem na residência universitária e os que vivem em “outro” contexto ($p=0.014$). Também na subescala “bases de conhecimentos”, o procedimento *scheffe* encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que vivem na residência

universitária e aqueles que vivem em “outro” contexto ($p=0.004$). Nessas duas subescalas, os alunos que vivem em “outro” contexto, auto-avaliam-se mais positivamente. “Adaptação ao curso” é outra subescala em que o procedimento de contraste *scheffe* verificou a existência de diferenças significativas entre estudantes da residência universitária e de “outros” contextos ($p=0.003$). De novo, estes últimos percebem-se como mais adaptados ao curso que frequentam.

O teste de *scheffe* na variável alojamento, não conseguiu diferenciar de forma clara os estudantes nas restantes subescalas. Apesar deste facto, podemos depreender no geral, que os estudantes alojados em residências universitárias se auto-avaliam de forma mais negativa nas subescalas em que aparecem diferenças nos resultados ao nível das médias obtidas.

Em resumo, os alunos que residem nas residências universitárias apresentam maiores dificuldades, na generalidade das subescalas ou dimensões da adaptação académica consideradas. Situação inversa ocorre em relação à subescala “envolvimento em actividades extra-curriculares”, o que também nos parece interessante registar pois que, com alguma frequência, os estudantes que residem nas residências universitárias poderão “gozar” de maior autonomia de gestão de tempo e de recursos, dois aspectos intimamente ligados ao envolvimento académico extra-curricular.

3. Desenvolvimento cognitivo segundo variáveis dos sujeitos

3.1. Resultados segundo o país de origem

Relativamente ao Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) utilizou-se o mesmo procedimento que serviu para a análise dos resultados do Questionário de Vivências Académicas (QVA).

Quadro 4.6. – Resultados nas subescalas do IDCP
segundo os países de origem

Subescalas do IDCP	Angola		Cabo-Verde		Guiné-Bissau		Moçambique		S. Tomé e Príncipe	
	n = 57		n = 67		n = 30		n = 19		n = 19	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Educação dualismo	32.6	5.55	29.6	4.55	33.0	5.08	29.5	4.85	30.2	4.84
Educação relativismo	46.4	4.56	47.1	4.11	47.2	5.17	46.2	3.66	46.2	4.09
Educação compromisso no relativismo	30.0	2.90	31.6	2.92	30.8	2.95	30.6	2.94	30.5	2.33
Carreira dualismo	17.3	3.03	16.2	2.89	17.9	2.82	17.1	2.33	16.8	2.61
Carreira relativismo	39.3	4.20	39.9	4.15	40.6	4.46	39.7	2.99	39.3	4.42
Carreira compromisso no relativismo	37.1	4.00	37.2	3.34	37.8	3.87	36.4	2.55	36.6	3.56
Dualismo (geral)	50.0	7.90	45.7	6.20	50.2	6.68	46.7	6.26	47.5	6.71
Relativismo (geral)	85.7	7.51	87.1	7.41	87.3	8.86	86.0	5.62	85.6	7.88
Compromisso no relativismo (geral)	67.0	5.93	68.7	5.43	68.8	6.22	67.0	4.73	66.7	5.37

O quadro 4.6 apresenta médias e desvios-padrão das cotações obtidas nas 6 subescalas do IDCP, tomando todos os estudantes da amostra por países de origem. Da análise do referido quadro concluiu-se que os resultados obtidos

apontam para a existência de algumas diferenças nas médias. A fim de verificar se as diferenças observadas nas médias das subescalas do IDCP, em relação ao país de origem, são estatisticamente significativas realizaram-se análises de variância utilizando-se o procedimento (F-oneway). Verificou-se a existência de diferenças significativas em três das subescalas do IDCP: “dualismo – educação” (F=4.408; p=0.002); “compromisso – educação” (F=2.426; p=0.050) e na dimensão global do dualismo (F= 3.805; p=0.005). Para uma análise mais pormenorizada das diferenças utilizou-se um teste de contraste, o teste de *scheffe*. Os resultados do mesmo apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas nas médias entre Cabo-Verde e Angola (p=0.025) na subescala “dualismo-educação”, apresentando os estudantes de Cabo-Verde um pensamento mais dualista quando comparados com os estudantes de Angola. Nas demais subescalas não se observam contrastes estatisticamente significativos.

3.2. Resultados de acordo com a universidade frequentada

No quadro 4.7 apresentamos os valores da média e desvio-padrão nas seis dimensões, avaliadas através do IDCP, considerando agora a Universidade Portuguesa frequentada pelos alunos da amostra.

Quadro 4.7. – Resultados nas subescalas do IDCP segundo as Universidades

Subescalas do IDCP	U. Coimbra		U. Évora		U. Lisboa		U. Minho		U. Porto	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Educação dualismo	30.1	4.60	30.4	4.50	32.0	5.66	31.5	4.75	32.1	6.42
Educação relativismo	47.5	3.90	47.4	4.18	46.0	4.75	45.9	4.94	46.0	4.33
Educação compromisso no relativismo	31.7	2.70	31.0	3.00	30.1	2.89	30.2	2.69	29.9	3.10
Carreira dualismo	16.7	2.88	17.2	2.71	16.7	3.17	16.5	2.37	18.0	2.78
Carreira relativismo	40.5	4.29	39.0	3.59	39.5	4.56	40.0	3.76	39.0	3.71
Carreira compromisso no relativismo	37.3	3.74	37.4	3.04	37.2	3.94	36.4	3.48	36.8	3.30
Dualismo (geral)	46.9	6.42	47.7	6.65	48.4	7.73	47.1	5.43	50.5	8.63
Relativismo (geral)	87.9	7.44	86.3	6.76	85.2	8.33	86.1	8.05	85.2	6.54
Compromisso no relativismo (geral)	69.0	5.52	68.5	5.11	67.2	6.19	66.5	5.70	66.6	5.47

Ocorrem algumas discrepâncias nos resultados obtidos nas subescalas do IDCP, segundo as universidades frequentadas pelos alunos da amostra. A fim de verificar se as diferenças observadas nas médias das subescalas do IDCP são estatisticamente significativas, realizaram-se análises de variância (F-oneway). Assim, verificou-se que entre os estudantes das diferentes Universidades existe uma diferença estatisticamente significativa na subescala “educação compromisso” ($F=3.235$; $p=0.014$). Para responder à questão quais os grupos que diferem significativamente entre si, utilizou-se um teste de contraste, o teste de *scheffe*.

Verificou-se que a média obtida para a subescala “educação compromisso” não apresenta níveis de significância susceptíveis de diferenciar claramente os estudantes das cinco Universidades; contudo, os estudantes da Universidade de

Lisboa apresentam um pensamento mais dirigido para o compromisso no relativismo.

3.3. Resultados em função das áreas dos cursos

O quadro 4.8 apresenta médias e desvios-padrão das subescalas do IDCP, segundo a área do curso. Os resultados obtidos, após o procedimento de análise de variância (F-oneway) apontam para a inexistência de diferenças significativas em todas as subescalas. Mesmo assim, poder-se-à dizer que, de um modo geral, os estudantes da área das engenharias se apresentam com um pensamento ligeiramente mais dualista quando comparados com os das restantes áreas: humanidades e saúde.

Os estudantes da área das humanidades apresentam médias ligeiramente mais elevadas no tipo de pensamento relativista e no compromisso no relativismo. No seu trabalho académico diário, estes estudantes são, frequentemente, confrontados com a diversidade de opiniões, de valores e de julgamentos o que, até certo ponto, os leva a assumir uma perspectiva de pensamento relativista. Neste sentido, por exemplo, as ideias, os comportamentos, as acções, os valores passam a ser cada vez mais avaliados em função da situação particular ou do contexto em que ocorrem.

**Quadro 4.8. – Resultados nas subescalas do IDCP
Segundo a área do curso frequentado**

Subescalas do IDCP	Cursos					
	Humanidades		Engenharias		Saúde	
	M	DP	M	DP	M	DP
Educação dualismo	31.1	5.23	31.4	5.23	30.0	5.00
Educação relativismo	47.0	4.57	46.4	4.30	46.5	3.40
Educação compromisso no relativismo	31.0	2.90	30.3	3.00	30.9	2.82
Carreira dualismo	16.7	3.01	17.5	2.66	16.6	2.78
Carreira relativismo	40.1	4.16	39.3	4.22	38.8	3.55
Carreira compromisso no relativismo	37.4	3.43	36.9	3.85	36.3	3.56
Dualismo (geral)	47.7	7.14	49.0	7.28	46.7	6.63
Relativismo (geral)	87.0	7.80	85.7	7.30	85.2	6.43
Compromisso no relativismo (geral)	68.4	5.62	67.1	5.88	67.1	5.20

No quadro 4.9 apresentam-se os resultados nas dimensões do IDCP considerando, simultaneamente, o ano do curso e o sexo dos estudantes.

**Quadro 4.9. – Resultados nas subescalas do IDCP segundo
o ano do curso e o sexo**

Subescalas do QVA	1º Ano		2º Ano				3º Ano				4º Ano				5º Ano					
	Masc.		Fem.		Masc.		Fem.		Masc.		Fem.		Masc.		Fem.		Masc.		Fem.	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Educação dualismo	31.8	6.22	33.1	5.49	32.4	4.08	30.4	6.18	29.7	4.94	30.5	4.80	31.2	5.05	29.6	4.00	29.5	5.35	29.6	4.36
Educação relativismo	47.1	2.75	46.0	4.81	46.2	3.61	46.8	5.36	46.4	3.92	46.7	5.42	48.0	5.50	47.2	3.51	45.9	3.75	46.8	3.73
Educação compromisso	31.0	3.05	31.2	3.05	30.1	2.64	31.2	3.55	31.5	3.24	30.1	3.23	31.3	3.02	30.8	2.18	30.4	2.77	29.7	1.80
Carreira dualismo	17.1	3.00	18.0	3.27	17.3	2.62	16.7	3.42	16.3	3.20	16.8	2.67	17.0	2.51	16.2	2.57	16.5	3.17	17.0	2.60
Carreira relativismo	40.3	4.00	40.8	3.74	38.9	4.34	39.4	4.31	39.5	5.22	40.3	4.02	40.2	3.63	38.6	4.00	38.3	4.40	40.2	4.41
Carreira compromisso	37.8	3.14	38.3	3.46	35.8	3.15	37.1	4.36	36.0	3.63	36.9	3.42	38.0	3.08	37.0	3.22	36.0	4.81	36.8	4.06
Dualismo (geral)	49.0	7.75	51.0	7.44	49.7	6.00	46.6	8.00	46.0	7.70	47.5	6.60	47.7	6.49	45.6	6.27	46.5	8.27	46.6	6.31
Relativismo (geral)	87.4	5.48	86.9	7.28	85.0	7.28	86.2	8.70	86.3	8.57	87.0	9.00	88.2	8.51	85.4	6.21	84.2	7.12	87.0	7.16
Compromisso (geral)	68.7	5.14	69.5	5.11	65.8	4.64	68.4	7.31	67.1	5.72	67.0	6.00	69.2	5.66	67.7	4.70	66.6	7.67	66.0	5.53

Da análise dos resultados obtidos (média e desvio-padrão) apresentados no quadro 4.9 conclui-se que os mesmos apontam para a existência de algumas diferenças nas subescalas do IDCP em alguns anos do curso, entre os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino. O procedimento estatístico de contraste *teste-t* encontrou diferenças, estatisticamente significativas, entre ambos os sexos nos estudantes do 1º ano na subescala “educação relativismo” ($t=4.154$; $p=0.048$). Apesar de o teste não permitir níveis de significância susceptíveis de diferenciar de, forma clara, os grupos de estudantes, os resultados apontam para a diferença na média de algumas subescalas, sobretudo entre os estudantes do 2º ano. Veja-se, a título de exemplo, as médias nas subescalas “educação-dualismo”, “dualismo” (geral) e “compromisso” (geral).

3.4. Resultados segundo o tipo de financiamento e de alojamento

Apresentamos de seguida (quadro 4.10) os valores da média e do desvio-padrão no questionário IDCP considerando, agora, o tipo de financiamento e o tipo de alojamento dos estudantes da amostra.

Quadro 4.10. – Resultados das subescalas do IDCP segundo o tipo de financiamento e de alojamento

	Financiamento				Residência (alojamento)					
	Bolsa de estudo		Outro		Residência Univ.		Quarto alugado		Outro	
Subescalas do IDCP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Educação dualismo	31.1	5.31	30.9	4.88	31.5	4.80	30.4	5.16	31.5	5.87
Educação relativismo	46.9	4.32	46.4	4.41	46.7	4.38	46.8	4.70	46.7	3.73
Educação compromisso no relativismo	30.9	2.80	30.5	3.24	30.6	2.74	31.1	3.16	30.5	2.80
Carreira dualismo	17.2	3.00	16.3	2.51	16.8	3.00	16.9	2.84	17.3	2.88
Carreira relativismo	39.8	4.00	39.4	4.46	39.0	4.20	40.0	4.00	40.5	4.14
Carreira compromisso no relativismo	37.0	3.45	37.3	3.90	36.8	3.62	37.1	3.70	37.6	3.30
Dualismo (geral)	48.1	7.42	47.4	6.31	48.2	6.82	47.2	7.04	48.9	7.84
Relativismo (geral)	86.6	7.39	85.7	7.81	85.6	7.63	86.8	7.85	87.1	6.63
Compromisso no relativismo (geral)	67.9	5.27	67.8	6.64	67.5	5.61	68.1	5.94	68.0	5.41

Os resultados das médias e desvios-padrão apresentados no quadro 4.10, depois de se ter utilizado o procedimento de análise da variância (F-oneway), mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas nas subescalas do IDCP em função do financiamento de que os estudantes beneficiam e segundo o tipo de alojamento. Relativamente ao alojamento, encontram-se ligeiras diferenças de cerca de um ponto nas médias gerais do dualismo entre estudantes alojados em quartos alugados e os alojados em residências universitárias. O contexto (residência universitária) caracterizado pela diversidade de ideias, de padrões de comportamento e de relacionamentos interpessoais em que o estudante vive, parece solicitar um tipo de pensamento relativista. Porém, tal como se pode observar, os estudantes alojados em

residências apresentam um pensamento mais dualista do que relativista. Quanto ao tipo de financiamento, sobressai uma ligeira diferença na média geral do pensamento relativista em que os estudantes com bolsa de estudos surgem com um pensamento mais relativista.

4. Percepção do rendimento académico segundo variáveis do sujeito

Face aos diversos constrangimentos no contacto e recolha de dados junto da amostra, não foi possível obter uma informação mais directa acerca do rendimento académico dos estudantes. A necessidade de se garantir a confidencialidade no preenchimento dos questionários impediu o seu cruzamento com outra informação relativa ao rendimento escolar e, inclusive, a obtenção junto dos alunos desta informação mais facilmente assumida como “fonte de identificação”. Deste modo, optou-se por pedir aos estudantes que realizassem uma auto-avaliação do seu rendimento. Assim, tal como se pode observar nas variáveis do sujeito (quadro 4.11) tomou-se como critério de “medida” uma escala que vai de 1 a 5, em que 1 é equivalente a um rendimento muito mau, 2 a mau, 3 a suficiente/médio, 4 a bom e 5 a muito bom. Poder-se-á considerar que esta é uma medida frágil, já que é apenas uma percepção; assim sendo, permite apenas avaliar a forma como o estudante percebe o seu próprio rendimento. Em

alguns casos poderá acontecer que o estudante, tendo consciência das suas capacidades e limitações, se auto-avalie positivamente perante uma dada situação em que o rendimento real é negativo ou *vice-versa*.

No quadro 4.11 apresentam-se as médias e desvios-padrão dos resultados obtidos na percepção do rendimento académico, de acordo com as seguintes variáveis independentes: país de origem, ano do curso, curso, universidade, financiamento e alojamento. Da análise do referido quadro conclui-se que os resultados apontam para a existência de algumas diferenças nas médias. No entanto, tendo-se procedido a uma análise de variância (F-oneway), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em qualquer das variáveis observadas, tomando subgrupos de alunos.

Quadro 4.11 – Percepção do rendimento académico pelas variáveis dos estudantes consideradas

Variáveis do sujeito		n	1	2	3	4	5	M	DP
PAÍS	Angola	58	2	6	35	14	1	3.1	.74
	Cabo-Verde	64	1	1	45	17	---	3.2	.55
	Guiné-Bissau	29	---	2	19	7	1	3.2	.64
	Moçambique	19	---	2	13	4	---	3.1	.57
	S. Tomé e Príncipe	20	1	4	8	6	1	3.1	.97
ANO	1º ano	40	2	1	22	13	2	3.3	.82
	2º ano	50	1	8	33	8	---	3.0	.63
	3º ano	34	1	2	24	7	---	3.1	.62
	4º ano	44	---	2	30	12	---	3.2	.52
	5º ano	21	---	2	10	8	1	3.4	.74
CURSOS	Humanidades	121	2	8	71	29	2	3.2	.66
	Tecnologia	58	2	4	37	11	1	3.1	.70
	Saúde	25	---	3	12	8	---	3.2	.67
UNIV.	U. Coimbra	65	1	7	39	17	1	3.2	.69
	U. Évora	33	---	2	22	9	---	3.2	.55
	U. Lisboa	43	1	---	29	12	1	3.3	.62
	U. Minho	20	1	2	17	---	---	2.8	.52
	U. Porto	29	1	4	13	10	1	3.2	.86
FINANC.	Bolsa de estudo	136	2	10	85	37	2	3.2	.65
	S/ bolsa de estudo	54	2	5	35	11	1	3.1	.72
ALOJAM.	Residência universitária	74	1	5	48	19	1	3.2	.63
	Quarto alugado	72	3	7	44	17	1	3.1	.75
	Outro	43	---	3	27	12	1	3.3	.62

No quadro 4.12 apresentam-se médias e desvios-padrão da percepção que os estudantes têm sobre o seu próprio rendimento académico, segundo o ano do curso frequentado e o sexo.

Quadro 4.12. – Resultados da percepção do rendimento segundo o ano do curso e o sexo

	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano											
	Masc.		Fem.		Masc.		Fem.		Masc.		Fem.									
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP								
Percepção do rendimento	3.2	.98	3.4	.60	3.1	.80	2.8	.38	2.8	.72	3.2	.53	3.3	.56	3.2	.50	3.3	.87	3.5	.53

Relativamente a estes resultados, a análise de variância (F-oneway) aponta para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos na percepção do rendimento no grupo de estudantes do 2º ano ($F=5.647$; $p=0.022$). Os resultados sugerem que as alunas do 2º ano têm uma percepção menos positiva do seu rendimento, quando comparadas com os seus colegas do sexo masculino, mas essa diferença tende a desaparecer nos anos seguintes. Por exemplo, observando as médias no 3º ano, verifica-se uma inversão, passando os alunos do sexo masculino a apresentar médias mais baixas, sugerindo uma percepção menos positiva do seu rendimento. Esta pequena discrepância ganha alguma particularidade dado que se tende a observar nos vários níveis escolares que os alunos do sexo feminino apresentam melhores classificações. Esta situação pode, mais uma vez, salientar que nem sempre as percepções de capacidade e de rendimento dos indivíduos acompanham, linearmente, as reais capacidades possuídas e as classificações obtidas.

5. Vivências, desenvolvimento cognitivo e percepção do rendimento

Nesta parte final de apresentação de resultados, pretende-se cruzar as variáveis em análise e apreciar a sua interdependência. Mesmo não se tendo conseguido uma informação, tão precisa como desejaríamos, do rendimento

escolar dos estudantes, tomaremos a percepção do rendimento dos estudantes como elemento informativo sobre as suas aprendizagens.

No quadro 4.13 apresentamos os coeficientes de correlações entre subescalas do QVA, IDCP e percepção do rendimento académico.

Quadro 4.13. – Coeficientes de correlações entre o QVA, o IDCP e a percepção do rendimento

Dimensões do QVA	Dimensões do IDCP			Percepção do rendimento
	Dualismo	Relativismo	Compromisso no relativismo	
Relacionamento com a família	-.13	.20**	.20	-.03
Autonomia	-.04	.14	.14	.04
Bem-estar físico	.02	.01	.06	-.04
Bem-estar psicológico	-.04	-.04	.02	-.04
Auto-confiança	-.05	.05	.12	.05
Percepção pessoal de competência	.03	.23**	.16*	.10
Bases de conhecimento	-.02	.17*	.09	.11
Métodos de estudo	.02	.15*	.12	.10
Desenvolvimento de carreira	-.04	.18*	.14	.04
Relacionamento com professores	.11	.10	.20**	.13
Adaptação ao curso	-.02	.22**	.18*	.10
Realização de exames	-.02	.02	.09	-.06
Gestão do tempo	.08	.07	.05	.06
Adaptação à instituição	-.08	.25**	.18*	-.04
Gestão de recursos económicos	.10	-.12	-.15*	-.01
Relacionamento com os colegas	-.13	.25**	.26**	-.04
Envolvimento em actividades extracurriculares	.02	.06	.04	.04
Dualismo (IDCP)	—	—	—	.16*
Relativismo (IDCP)	—	—	—	.13
Compromisso (IDCP)	—	—	—	.10

*p<.05;

**p<.01

Como se pode constatar pelo quadro 4.13, que inclui as correlações entre o QVA, o IDCP e a percepção do rendimento, os resultados apontam para a presença de algumas correlações significativas na direcção esperada, designadamente, correlações positivas moderadas entre nove variáveis das vivências académicas (subescalas do QVA) (percepção pessoal de competência, relacionamento com a família; bases de conhecimento; métodos de estudo; desenvolvimento de carreira; relacionamento com os professores; adaptação ao curso; adaptação à instituição; relacionamento com os colegas) e o pensamento relativista, assim como, em alguns casos, com o compromisso no relativismo.

No entanto, atendendo aos coeficientes de correlação obtidos, verifica-se uma quase ausência de relacionamento entre os resultados nos vários instrumentos usados, o que nos deixa surpresos em face da relativa proximidade da informação recolhida, em alguns casos. Aspecto também a merecer referência prende-se com a ausência de correlações significativas entre as dimensões da adaptação académica e a percepção do rendimento dos estudantes. Esta ausência é tanto mais surpreendente quando algumas daquelas dimensões têm muito a ver com esse mesmo rendimento (percepção pessoal de competências, bases de conhecimento, adaptação ao curso, métodos de estudo...).

Procurando analisar o impacto das variáveis associadas às vivências académicas e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes na predição do seu rendimento académico (percepção do rendimento), procedeu-se a uma análise de

regressão múltipla (método *Stepwise*). Os resultados revelam, no entanto, apenas o contributo significativo das variáveis de índole cognitiva, mais concretamente “carreira-relativismo”, “bases de conhecimentos para o curso” e “educação-dualismo” (quadro 4.14). Destas variáveis, duas (carreira-relativismo e educação dualismo) pertencem ao inventário de desenvolvimento cognitivo (IDCP).

Face a estes resultados, e numa tentativa de se ver se as diferentes variáveis em presença (vivências e desenvolvimento cognitivo) poderiam ganhar importância, de acordo com subgrupos de alunos, procedemos a mesma análise de regressão mas separando, agora, os estudantes dos primeiros anos (1º e 2º) e dos restantes anos do curso (do 3º ano ao 6º ano). Os valores obtidos nesta análise não foram diferentes.

Quadro 4.14. – Análise de regressão da percepção do rendimento

Variáveis	Coef. beta	t	p	r ²
Carreira-relativismo	.21	2.25	.030	.06
Bases de conhecimento	.23	2.55	.012	.12
Educação-dualismo	.21	2.28	.025	.16

Face a alguma fragilidade do indicador do rendimento académico considerado neste estudo, optámos por proceder a uma análise do impacto das variáveis associadas às vivências académicas, ao desenvolvimento cognitivo e à percepção de rendimento na predição da adaptação dos estudantes ao curso. Para esta análise procedeu-se, de novo, a uma análise de regressão múltipla (método *stepwise*). Os resultados revelam o contributo significativo de seis variáveis relacionadas com o QVA e de uma variável associada ao IDCP: “desenvolvimento de carreira”; “bases de conhecimento”; “autonomia”; “bem-estar físico”; “adaptação à instituição”; “carreira relativismo” (subescala do IDCP) e “relacionamento com os colegas” (Quadro 4.15).

Quadro 4.15. – Análise de regressão dos resultados na adaptação ao curso

Variáveis	Coef. beta	t	P	r ²
Desenvolvimento de carreira	.37	5.57	.000	.41
Bases de conhecimento	.20	2.59	.011	.57
Autonomia	.19	2.32	.022	.62
Bem-estar físico	.26	3.43	.001	.64
Adaptação à instituição	.22	3.16	.002	.66
Carreira-relativismo	.14	2.41	.018	.68
Relacionamento com os colegas	-.15	-2.23	.028	.70

No seu conjunto, as sete variáveis com contributo significativo conseguem explicar 70% da variância da adaptação ao curso neste grupo de estudantes.

Quatro destas variáveis (desenvolvimento de carreira, bases de conhecimento, adaptação à instituição e relacionamento com os colegas) encontram-se positivamente correlacionadas com o pensamento relativista e/ou com o compromisso no relativismo. Este dado leva-nos a sugerir que existe uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a adaptação ao curso. Assim sendo, um nível de pensamento relativista parece associado a melhores índices de adaptação ao curso, o que faria todo o sentido em face da multiplicidade de situações e de circunstancialismos que os estudantes têm que ponderar numa lógica de melhor se adaptarem aos seus cursos. Finalmente, e já numa lógica menos de rendimento escolar e mais de desenvolvimento pessoal (em termos globais), repetimos a análise considerando agora a adaptação à instituição universitária como variável dependente.

Assim, tendo como objectivo analisar o impacto das variáveis associadas às vivências académicas, ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes e à sua percepção de rendimento na predição da adaptação à instituição, procedeu-se a uma análise de regressão múltipla (método *stepwise*). Os resultados encontrados revelam o contributo significativo das variáveis: “relacionamento com os colegas”, “adaptação ao curso”; “bem-estar físico” e “relacionamento com a família”(quadro 4.16).

Quadro 4.16. – Análise de regressão (adaptação à instituição)

Variáveis	Coef. beta	t	p	r ²
Relacionamento com os colegas	.38	4.80	.000	.19
Adaptação ao curso	.46	4.91	.000	.31
Bem-estar físico	-.33	-3.65	.000	.38
Relacionamento com a família	.17	2.11	.038	.41

No seu conjunto, as quatro variáveis com contributo significativo explicam 41% da variância dos estudantes na subescala “adaptação à instituição”. Tomando os valores dos coeficientes de correlação (quadro 4.13) observamos que as variáveis “relacionamento com os colegas”, “adaptação ao curso” e “relacionamento com a família” se apresentam positivamente correlacionadas com o “compromisso no relativismo” e/ou com o “pensamento relativista”, o que nos leva a sugerir que maiores níveis de desenvolvimento cognitivo permitem uma melhor adaptação à instituição. Por outro lado, ao considerarmos as quatro subescalas do QVA com impacto significativo na adaptação à instituição, importa destacar a sua heterogeneidade. Assim, a par do bem-estar físico, importa destacar as três outras variáveis (curso, colegas e família). Este conjunto parece destacar o contributo particular de três fontes de bem-estar institucional por parte dos alunos: o gosto ou investimento no curso, a qualidade das relações interpessoais com os colegas e o suporte ou ligação mantida com a família. Esta trilogia de variáveis, assumidas aqui como complementares para a adaptação à

instituição universitária, poderá, em boa medida, decorrer das vivências académicas destes alunos dos PALOP a estudar num outro país.

CONCLUSÕES

Ao concluir a tese, pretendemos sintetizar e comentar os resultados obtidos, à luz da revisão bibliográfica efectuada, tendo em conta os objectivos da investigação empírica. Colocam-se, também, algumas questões surgidas em consequência dos resultados obtidos, resultantes da aplicação dos instrumentos utilizados e da constituição da própria amostra. Apresentam-se possíveis conclusões, ensaiam-se interpretações ou sugerem-se algumas implicações ao nível da intervenção psico-sócio-educativa decorrentes da investigação efectuada. Em relação a estas implicações, fazem-se algumas recomendações ou sugestões e questionam-se aspectos que se consideram susceptíveis de serem esclarecidos em estudos posteriores ou em futuras investigações que se esboçam e que emergem claramente como desejáveis.

Quando nos propomos tirar conclusões sobre os resultados obtidos neste estudo, torna-se necessário relembrar que o estudante do Ensino Superior é alguém que, numa perspectiva de desenvolvimento, se encontra numa fase rica de mudanças, isto é, de crescimento. Por isso, a adaptação e a realização académica no Ensino Superior necessitam de ser compreendidas na multiplicidade dos processos que envolvem o desenvolvimento do estudante ao nível cognitivo, pessoal e relacional. O jovem estudante exprime a sua experiência de vida prévia e a sua história de vida particular através do modo como se coloca e reage aos desafios

movidos pelo próprio desenvolvimento e pelas variadas situações a que se tem de adaptar. Importa também não esquecer que a base orientadora deste trabalho assenta numa perspectiva do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior, que pretende, até certo ponto, questionar se o seu grau de desenvolvimento vai influenciar a forma como o estudante se vai adaptar e sentir realizado. O objectivo global deste estudo é o de contribuir para uma melhor compreensão da adaptação e desenvolvimento dos estudantes dos PALOP a frequentarem Universidades Portuguesas.

Para a grande maioria destes estudantes a saída de casa e do País estimula o confronto e a apropriação de competências para lidar com importantes tarefas de desenvolvimento, incluindo o estabelecimento da autonomia e independência, a exploração da intimidade nas relações de amizade, bem como a consolidação do sentido de identidade. Apesar deste enorme potencial de crescimento, existe uma grande possibilidade de estes estudantes experimentarem consideráveis dificuldades e *stress*. Por razões óbvias, não é fácil a deslocação do seu país para o país de acolhimento ou a mudança de sistema e de nível de ensino. Para alguns destes estudantes esta situação representa a maior mudança da sua vida exigindo, ao mesmo tempo, um conjunto de competências adaptativas para as quais nem sempre se encontram adequadamente preparados. Nestas circunstâncias, não lhes vai ser fácil responder às solicitações com o sucesso desejado.

Com efeito, algumas investigações, sugerem que é comum nos estudantes que continuam os seus estudos noutra país, verificarem-se sentimentos de solidão e isolamento, dificuldades várias relativamente à separação da família, e aumento de conflitos interpessoais. Outras vezes, ocorrem pressões financeiras que, em alguns casos, apelam para o recurso a trabalhos em *part-time*, condição que afecta, em vários aspectos, a sua vida académica.

Para os estudantes dos PALOP a adaptação ao meio universitário português tem sido difícil. Este meio parece aos estudantes, sob vários aspectos, demasiado fechado. Existe, provavelmente da parte destes estudantes, o desejo de abertura sobre a sociedade de acolhimento mas, as relações interpessoais privilegiadas são, naturalmente, entre estudantes do mesmo país e de outros países africanos. Como seria esperado, a deslocação de um país para outro, e de uma cultura para outra, implicam, inevitavelmente, uma reestruturação do quadro de referência do contexto cultural em que o indivíduo se movimenta. Na nova comunidade, o estudante tem de aprender a manter, a reformular e, até mesmo, a perder elementos da sua cultura para poder compreender e ajustar-se às novas normas sociais. Estes aspectos, até porque o estudante se encontra numa fase de desenvolvimento envolvendo um processo de construção e consolidação da sua identidade, acabam por ter bastante influência nesta área mais pessoal e de identidade, em termos de desenvolvimento psicológico.

De acordo com Abe, Talbot e Geelhoed (1998), os estudos na área do ajustamento intercultural têm identificado os problemas sociais como uma das dificuldades mais relevantes para os estudantes que estudam no estrangeiro. Acrescentam também que os estudos nesta área sugerem uma relação significativa entre a interacção social e o ajustamento de estudantes fora do país. A falta de oportunidades de interacção social é uma das barreiras para encetar relações interpessoais.

Westwood e Baker (1990) verificaram que os estudantes estrangeiros que tenham vivido, previamente, no país onde se encontram antes de acederem ao Ensino Superior, apresentam níveis de ajustamento social e de ligação à instituição significativamente elevados em comparação com os demais. Estes dados sugerem que os estudantes com experiência prévia no país de acolhimento se encontram melhor preparados para lidar com solicitações de vária ordem ao nível das instituições, sentindo também mais à vontade numa cultura com normas diferentes da sua.

Além destas causas sociais existem outras geradoras de dificuldades, tanto na adaptação ao contexto académico, como relativamente à possibilidade de alcançar um bom rendimento: variáveis pessoais, interpessoais e institucionais afectam a realização académica do estudante do Ensino Superior (Almeida, 1998). Considerando algumas destas variáveis, o estudante dos PALOP terá dificuldades acrescidas e específicas, uma vez que o mesmo se encontra perante um contexto – a

Universidade – que apresenta um certo grau de incerteza e de ambiguidade. A adaptação académica parece ser a mais crítica e, para esta, contribuem vários factores. Em primeiro lugar, a chegada a Portugal, quando o ano lectivo já decorre foi, tradicionalmente, uma das dificuldades apontadas. Saliente-se que a mesma foi resolvida, recentemente, com a obrigatoriedade da frequência do 12º ano em Portugal, pelos candidatos ao Ensino Superior (supõe-se que este problema tenha sido transferido para o início das aulas, no ano em que os alunos chegam para frequentarem o 12º ano). Em segundo lugar, podemos referir a fraca preparação de base e a ausência de correspondência entre os conteúdos curriculares do Sistema de Ensino Português e os do país de origem, bem como diferenças em termos de métodos e ritmos de ensino. Embora estes obstáculos se façam sentir, sobretudo, durante o primeiro ano, mantêm-se ao longo do curso, acrescidos de outros. Mencione-se, a título de exemplo, as dificuldades de aquisição de material de estudo, de domínio das línguas estrangeiras e, até mesmo, da própria língua portuguesa. Estas dificuldades concretizam-se em índices observáveis de rendimento, tais como elevadas taxas de reprovação o que, de facto, leva os jovens estudantes ao confronto com as suas qualidades de bons alunos no país de origem. Tal poderá levá-los a desenvolver um sentimento de auto-depreciação e de diminuição da sua auto-estima (Fonseca, 1992).

A adaptação académica em geral, e ao curso em particular, parecem ser as áreas mais sensíveis do processo de adaptação, não só pelas dificuldades objectivas

encontradas mas, sobretudo, porque sendo este o objectivo principal da sua vinda para Portugal passa a ser o mais valorizado. Tirar um curso foi a motivação que os levou a deixar o país de origem e é a que os faz permanecer e suportar algumas dificuldades, incitando o jovem a desenvolver um conjunto de atitudes e comportamentos adaptativos (Fonseca, 1992). Aceitando-se, segundo Faria e Santos (2001), que contextos com estas características – incerteza e ambiguidade – geram desequilíbrios e promovem o crescimento psicológico, dado que as situações desafiantes, arriscadas e ambíguas fornecem mais oportunidades de auto-conhecimento, de desenvolvimento e de promoção pessoal, certo é que tudo depende do nível de desafio e das competências de confronto dos próprios jovens.

Quanto ao relacionamento com professores e colegas poderão ser sentidas algumas dificuldades. Enquanto, em alguns casos, o estudante poderá fazer parte de grupos de trabalho organizados espontaneamente no contexto da turma, noutros sentirá a reacção dos colegas e até dos professores à sua presença com atitudes de rejeição/discriminação ou de indiferença. O fenómeno discriminativo será sentido, em maior ou menor grau, consoante a maior ou menor sensibilidade das suas próprias dificuldades de integração. As dificuldades no alojamento e a falta de dinheiro, quase constante, devido à insuficiência da bolsa de estudos, e a ansiedade permanente que daí resulta, podem interferir em áreas tão diversas da sua adaptação, como o funcionamento a nível académico.

Tendo em conta esta reflexão prévia sobre a adaptação dos estudantes dos PALOP, importa agora referir que o capítulo 1 foi organizado no sentido de sistematizar a investigação existente quanto à relação esperada entre desenvolvimento psicológico do estudante e a qualidade da sua adaptação académica. Vários autores (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin 1997; Chickering & Reisser, 1993) apontam uma relação no sentido positivo entre níveis de desenvolvimento e adaptação, sendo também importante reconhecer que a própria universidade e a vivência académica são factores de desenvolvimento. Presume-se que a adaptação depende do modo como o estudante vivencia as situações e é capaz de ultrapassar os desafios que a instituição lhe coloca, tanto ao nível académico como ao nível psicossocial.

No segundo capítulo, retomando os diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante, considerou-se a relação entre a adaptação e a realização, tendo sempre presente que os desafios com que este se confronta poderão influenciar a sua realização ao nível académico. Diversos autores nacionais têm demonstrado, através de investigações, que existe, no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes universitários, o envolvimento de dimensões psicossociais e pedagógicas responsáveis pelos níveis de realização e desempenhos académicos (Pereira, 1997; Taveira, 1997; Leitão & Paixão, 1999; Soares, 1998; Tavares *et al.*, 1998; Bastos, 1993; Nico, 1999; Ferreira & Hood, 1990; Miranda & Marques, 1996; Rosário *et al.*, 2000; Almeida & Ferreira, 1997; Machado & Almeida, 2000).

Apesar de ser importante e de se assumir como condição prévia e fundamental ao ajustamento e à realização académica, a competência intelectual e académica não são as únicas competências exigidas para a adaptação e realização no Ensino Superior. É necessário que o estudante, face aos desafios que a instituição e o meio universitário lhe colocam, seja capaz de responder fazendo uso de outras competências adequadas à situação. Com efeito, outras competências pessoais e sociais acabam também por estar associadas a uma melhor adaptação e, conseqüentemente, a uma melhor realização académica.

Na segunda parte deste trabalho, dedicada à investigação empírica, procurou-se realizar, em primeiro lugar, um estudo de adaptação de dois instrumentos de avaliação: o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) e o Questionário de Vivências Académicas (QVA) a esta população estudantil. Em segundo lugar, utilizando os instrumentos previamente adaptados, realizou-se a recolha de dados tendo em vista uma análise do grau de relacionamento entre dimensões da adaptação académica, níveis de desenvolvimento cognitivo e percepções pessoais de rendimento académico.

O estudo de adaptação das escalas serviu para adequar os instrumentos com o propósito de servirem como medida na investigação proposta. Assim, a partir dos dados obtidos, procedeu-se à análise dos itens procurando, essencialmente, apontar para a exclusão daqueles que apresentassem correlações baixas com os totais das respectivas escalas. O objectivo deste procedimento foi o de obter coeficientes de

consistência interna dos itens (*alphas de Cronbach*) adequados. Através da análise da correlação “item-total” foram excluídos do IDCP 29 itens que se revelaram pobres do ponto de vista psicométrico, 17 dos quais (58,6%) pertencem à subescala *carreira*.

Este dado levanta, até certo ponto, a questão relativa à escolha e ao desenvolvimento de carreira nestes estudantes. Helmus e Piper (1994) sugerem que as atitudes individuais, a propósito da identidade racial, podem afectar o comportamento de carreira quando o indivíduo percebe que a raça é um factor saliente para a sua opção vocacional. Alguns autores (Carter & Cook, 1992; Chethman, 1990) reforçam essa ideia considerando que, em alguns casos, os conteúdos vocacionais poderão estar relacionados com a raça ou com a identidade racial. Do mesmo modo, o processo de desenvolvimento vocacional, associado ao comportamento de carreira, poderá ter alguma relação com a raça e a identidade racial negra. Carter e Constantine (2000) sublinham que experiências relacionadas com a socialização, tais como o racismo e a discriminação a que os indivíduos de raça negra e outras minorias estão expostos, podem ter influência na natureza e eficácia da carreira.

Deste ponto de vista, um contexto com as características acima referidas poderá levar a que os jovens estudantes se sintam interditos para realizar determinadas escolhas vocacionais, considerando-as, logo à partida, como impossíveis de concretizar. Assim, pode-se concluir que os estudantes dos PALOP,

não vivendo, actualmente, nos seus países situações de discriminação racial, provavelmente, terão sido afectados e limitados na sua percepção do processo de desenvolvimento vocacional e de carreira devido ao contexto das identificações do grupo racial a que pertencem. Aliás, os pais destes estudantes, até há poucos anos, por motivos históricos e socioculturais, tinham acesso a um conjunto reduzido de escolhas profissionais. Esta suposição encontra um ponto de apoio em estudos de desenvolvimento que têm considerado as variáveis psicológicas como aspectos cruciais na compreensão da escolha individual de carreira (Carter & Constantine, 2000). Importa ainda referir que estes jovens universitários são originários de países subdesenvolvidos, oferecendo reduzidas alternativas de escolha profissional e, nesse sentido, predominando uma visão limitada do processo vocacional, bem como uma valorização da formação para o exercício de profissões clássicas.

Terminado o estudo de adaptação desta escala, pode-se dizer que o mesmo poderá ser útil no sentido de se obter informação no momento em que se deseje facilitar a mudança de níveis de pensamento mais absolutistas (pensamento dualista) para níveis de maior relativismo.

No Questionário de Vivências Académicas, após a sua análise foram excluídos seis itens pertencentes às subescalas seguintes: *“relacionamento com a família”*, *“desenvolvimento de carreira”*, *“auto-confiança”*, *“envolvimento em actividades extra-curriculares”* e *“realização de exames”*. Tendo em conta os valores obtidos (quadro 3.6.) a subescala envolvimento em actividades extra-curriculares

apresentou um *alpha* de 0.54, registando-se para as restantes subescalas coeficientes aceitáveis para os objectivos deste estudo.

Os resultados na subescala de “*envolvimento nas actividades extra-curriculares*” justificou algumas análises qualitativas e quantitativas das respostas em vários itens, tendo aparecido uma certa ligação entre o “*envolvimento em actividades extra-curriculares*” e a “*gestão do tempo*” pelos alunos (auto-disciplina e auto-regulação), “*métodos de estudo*” e “*percepção pessoal de competência*” (todas elas subescalas da área académica). Na amostra deste estudo, as dificuldades sentidas no envolvimento em actividades extracurriculares podem estar aliadas a uma necessidade de maior dedicação à realização das actividades académicas. Com efeito, estes estudantes ao sentirem uma menor preparação para o curso que frequentam acabam por perceberem a necessidade de dedicarem mais tempo às actividades curriculares. Evidentemente que estas e outras ilações justificam a continuidade das análises com os dados agora sucintamente apresentados, bem como a recolha de nova informação junto deste grupo.

O estudo de adaptação desta escala leva a concluir que este instrumento poderá ser útil para psicólogos interessados em avaliar e intervir em situações de difícil adaptação, sinalizando, por exemplo, as áreas mais prioritárias a considerar nessa intervenção.

Das análises efectuadas com os resultados obtidos nas dimensões do QVA em função do país de origem concluiu-se que existem algumas similaridades de valores

na generalidade das subescalas para os estudantes dos PALOP. Contudo, sobressaem algumas diferenças estatisticamente significativas, com os estudantes provenientes de Angola a auto-avaliaram-se de forma mais positiva em termos de “bases de conhecimentos”, e a apresentarem também médias mais elevadas na sua “percepção pessoal de competência” quando comparados com os seus colegas provenientes de outros países. Neste sub-grupo é evidente a relação entre “percepção pessoal de competência” e “bases de conhecimentos”.

Os estudos de Baker e Siryk (1989), Faria e Santos (1998; 2001), Ferreira e Bastos (1995), Hirsch (1989) ou de Rocco (1981), realçam a importância da percepção que os alunos têm da sua preparação para o curso que frequentam, assim como o papel motivacional que a mesma assume na explicação do rendimento académico. Tomando os resultados segundo o país de origem, as análises revelam que na subescala “relacionamento com a família”, os estudantes provenientes de Cabo-Verde percebem menores dificuldades no relacionamento com a família quando comparadas com os restantes colegas provenientes dos outros países. Estes valores poderão estar associados a uma maior disseminação da comunidade cabo-verdeana em Portugal, o que pode traduzir alguma forma de apoio a estes alunos.

Vários estudos consideram que, mesmo tratando-se de jovens procurando a sua autonomia e independência relativamente à família, as relações com esta são importantes para o ajustamento académico (Armsden & Geenberg, 1989; Albert, 1988; Taub, 1995). Julgamos que este aspecto, tratando-se de estudantes

provenientes dos PALOP, deve merecer maior atenção por parte das autoridades académicas.

Quando comparados os resultados considerando a variável sexo, estes apontam para níveis mais elevados de auto-percepção positiva no relacionamento com a família junto dos estudantes do sexo feminino. Estes resultados parecem ir ao encontro das percepções gerais de maior ou melhor vinculação à família por parte das raparigas. Ao mesmo tempo, e dado que esta variável da “dimensão pessoal” do QVA (relacionamento com a família) acabou por assumir um certo grau de relevância na explicação dos índices de adaptação à Universidade, importa que as instituições universitárias portuguesas cuidem do clima sócio-afectivo-relacional que estes estudantes encontram.

Os resultados de um estudo de Lapsley, Rice e Shadid (1989), a propósito do relacionamento com a família, demonstraram que as estudantes universitárias do primeiro ano apresentavam maior proximidade afectiva com os pais do que os seus colegas do sexo masculino. Estes resultados, mais uma vez, parecem demonstrar que as raparigas tendem a valorizar mais a componente humana e o desenvolvimento de relações no seio da família. No caso específico de estudantes do sexo feminino, os estudos de Taub (1995) sugerem que o suporte afectivo resultante da relação que se estabelece com a família, e sobretudo com os pais, influencia o desenvolvimento da autonomia por parte das estudantes do Ensino Superior. Presume-se, então, que os estudantes do sexo masculino chegam à

universidade com um grau de autonomia superior, o que, em certa medida, os levará a não sentirem grande necessidade do suporte afectivo oferecido pela família. Estas suposições, no entanto, sugerem um estudo mais aprofundado no sentido de verificar estes aspectos nesta população de estudantes.

Ainda analisando os resultados da adaptação, segundo o país de origem, estes apontam para percepções de melhor relacionamento com os professores no subgrupo de estudantes provenientes de Cabo-Verde. Os estudos têm revelado que o relacionamento com os professores é uma variável importante na adaptação ao curso e no sucesso académico (Grayson, 1993; Biggs & Moore, 1993).

Tomando os resultados nas várias subescalas do questionário de adaptação académica segundo a universidade frequentada, verificaram-se diferenças significativas em nove subescalas. Apesar de o teste de contraste não apresentar diferenciação com significado estatístico dos grupos de estudantes segundo a universidade frequentada, é importante notar que os estudantes da Universidade do Minho apresentam sempre valores mais elevados nas nove subescalas.

Por último, a análise dos resultados nas diferentes dimensões do QVA considerando os alunos repartidos por três grupos de cursos frequentados (Humanidades, Tecnologias, e Ciências da Saúde) leva a concluir que a variável “curso” não parece ser factor determinante ou de diferenciação do tipo de vivências associadas à adaptação académica dos estudantes observados. Estes valores não são similares aos de outros estudos (Santos, 2000), onde menores níveis de satisfação e

de investimento no curso, bem como menores perspectivas de realização profissional, foram identificados junto dos alunos das Ciências e Tecnologias.

Quanto à adaptação à instituição de Ensino Superior e ao curso que frequentam, algumas variáveis emergem como preditoras desta adaptação. De referir, neste caso, o contributo da “carreira-relativismo” (pertencente ao IDCP) e das dimensões “desenvolvimento de carreira”, “bases de conhecimento”, “autonomia”, “bem-estar físico”, “adaptação à instituição” e “relacionamento com os colegas” do QVA. Por sua vez, relativamente à adaptação à instituição, aparece o contributo significativo das subescalas “relacionamento com os colegas”, “adaptação ao curso”, “bem-estar físico” e “relacionamento com a família”.

Os resultados deste estudo relativamente ao desenvolvimento cognitivo apontam para a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em algumas variáveis (curso, financiamento e alojamento). Na variável “país de origem” apenas foi possível diferenciar os grupos numa das três variáveis que apresentavam diferenças significativas. Assim, os estudantes de origem caboverdeana apresentam um pensamento mais dualista quando comparados com os seus colegas de Angola. Relativamente à universidade, apesar de o teste não permitir uma diferenciação clara das universidades, observa-se através das médias que os estudantes dos PALOP, da Universidade de Lisboa, são os que apresentam um pensamento mais dirigido para o compromisso no relativismo. Entendemos que esta tendência verificada neste grupo poderá estar relacionada com o facto de estes

estudantes viverem num meio (Lisboa) bastante aberto à presença de diferentes experiências sócio-culturais, o que até certo ponto não se verifica noutros meios mais pequenos e/ou mais fechados. Relativamente ao ano do curso e sexo não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do IDCP.

Contudo, de um modo geral verifica-se que o pensamento dualista apresenta médias mais baixas em todas as subescalas quando comparado com níveis globais do “pensamento relativista” e “compromisso no relativismo”. Ainda neste contexto os dados mostram uma diminuição, ainda que ligeira, do pensamento absolutista a partir do 3º ano do curso. Os estudos de autores que se têm dedicado a análise e estudo dos diferentes modos de pensamento em estudantes do ensino superior (Baxter-Magolda, 1992; King & Kitchener 1994; Bastos, 1998) apoiam estes dados.

Apesar de o teste não permitir uma diferenciação clara dos diferentes cursos, as médias observadas apresentam-se ligeiramente mais elevadas nos resultados obtidos pelos estudantes da área das Humanidades, sugerindo um menor nível de pensamento dualista. Este tipo de pensamento surge com médias ligeiramente mais elevadas nos estudantes da área das Engenharias. Supomos que o confronto com a diversidade de ideias, valores e julgamentos a que os estudantes da área das Humanidades estão sujeitos influencia o seu desenvolvimento cognitivo levando-o a utilizar, cada vez mais, o pensamento relativista.

Não gostaríamos de terminar a redacção desta tese sem fazer uma curta referências às limitações do nosso próprio estudo. As maiores limitações do trabalho empírico, do nosso ponto de vista, têm a ver com:

(I) a especificidade dos instrumentos de avaliação – é provável que estes instrumentos não tenham conseguido captar o grau de desenvolvimento cognitivo e as vivências académicas destes estudantes. Porém, não conseguimos avaliar até que ponto teria sido melhor a construção de um instrumento específico para este estudo;

(II) o critério de medida do rendimento académico – esta apresenta-se como uma medida muito frágil pelo grau de subjectividade a ela inerente, sendo preferível uma medida mais objectiva em futuros estudos;

(III) a natureza deste estudo e modo como foi conduzido – sendo este um estudo para avaliar o desenvolvimento, a condução de um estudo longitudinal estaria mais de acordo com os pressupostos das teorias do desenvolvimento. Um estudo transversal, mesmo que justificável pela economia de tempo, traz sérias reservas às informações sobre as diferenças entre os sujeitos, não permitindo, ainda, qualquer referência sobre a trajectória do desenvolvimento do indivíduo ou do grupo de indivíduos;

(IV) o estudo situou-se mais numa lógica descritiva do que analítica, o que limita, seriamente, o objectivo inicial de retirada de algumas conclusões;

(V) a falta de estudos feitos com esta população em Portugal – esta constatação leva à ausência de referenciais para o enquadramento dos resultados obtidos neste estudo;

(VI) a falta de organização dos estudantes segundo o país de origem - os estudantes não se encontram, nas universidades que frequentam, organizados em associações. Este aspecto explica, em certa medida, as dificuldades sentidas no acesso aos mesmos;

(VII) a heterogeneidade dos grupos - vários países com diversos padrões culturais e comportamentais;

(VIII) realizar análises multivariadas e de regressão com a presente amostra constituiu um risco necessário para podermos explorar os dados nesse sentido.

Termina-se apresentando algumas sugestões decorrentes deste estudo e que podem ter reflexos ao nível da intervenção no apoio à integração tanto no curso como na instituição e realização académica destes estudantes. Tomando os resultados das análises de regressão, o modelo final de preditores considerados reteve um conjunto de variáveis que explicam parte significativa da variância dos resultados na adaptação ao curso. Tais variáveis envolvem uma participação de aspectos pessoais (autonomia e bem-estar físico), aspectos institucionais e sociais (adaptação à instituição e relacionamento com os colegas), aspectos do próprio curso (bases de conhecimentos e desenvolvimento de carreira), assim como aspectos do desenvolvimento cognitivo. Relativamente à adaptação a instituição, a

variância aparece explicada pelas subescalas “relacionamento com os colegas”, “adaptação ao curso”, “bem-estar físico” e “relacionamento com a família”. Estes dados mostram a possibilidade e a pertinência de se actuar, tendo em atenção o conteúdo destas variáveis, emergentes, neste estudo, como importantes na adaptação académica destes estudantes.

Tal actuação, porém, deverá conjugar esforços pessoais e das instituições que directa ou indirectamente, participam e seguem de perto a formação destes estudantes. Assim, por um lado, temos a pertinência dos aspectos académicos e, por outro, os aspectos sociais e afectivo-relacionais. Estes aspectos alertam para a necessidade de serviços formais de apoio e outros que podem passar por colegas dos mesmos grupos étnico-culturais, por exemplo, mais velhos e já adaptados à instituição de Ensino Superior.

Considerando a adaptação académica como factor importante para a obtenção de um bom rendimento e realização académicos (e não só), justifica-se que estes estudantes beneficiem de uma melhoria das condições de estudo e nas bases de conhecimentos, por exemplo através de programas de apoio à aprendizagem, aulas de aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, aulas de Língua Estrangeira ou da disponibilização de materiais curriculares de apoio. Todos estes aspectos e apoios ganham particular relevância junto dos alunos do 1º ano. Uma vez que o desenvolvimento de carreira é uma das áreas importantes para a adaptação ao curso faria sentido a promoção de programas na área da orientação vocacional com vista à

clarificação dos objectivos profissionais. Supomos que este tipo de apoio contribuiria, aliás, para que os alunos se sentissem mais motivados para prosseguirem os seus objectivos de formação. A Universidade, Faculdade ou Departamento deveriam estar atentos às variáveis aqui analisadas e mobilizar-se para fazer chegar aos estudantes o apoio necessário à sua integração e adaptação académicas.

Um outro contexto de actuação tem a ver com os apoios sociais relacionados com os alojamentos (residências) e com os serviços médico-sociais das Universidades. Em relação aos montantes das bolsas de estudo e aos apoios económicos, seria interessante que fosse feita uma reavaliação de modo a permitir uma resposta mais adequada ao custo de vida, favorecendo um maior contacto com a família e melhores condições de alojamento e alimentação. Julgamos estes aspectos decisivos para uma melhoria do bem-estar destes estudantes.

Finalmente, em futuros estudos com esta população estudantil, gostaríamos de prosseguir uma investigação tendo por base as seguintes pistas: em primeiro lugar, uma vez que encontrámos diferenças estatisticamente significativas no grau de adaptação segundo a Universidade frequentada pelos estudantes, esta constatação seria uma pista para, numa futura investigação, tentar descrever e analisar como vivem os estudantes dos PALOP em cada uma destas Universidades, examinando por exemplo o tipo de apoios que recebem. Para esta análise, logicamente, dever-se-ia ter em consideração uma igualdade dos grupos pelos cursos e anos frequentados;

uma segunda pista de investigação decorre de uma das limitações deste trabalho e implicaria a realização de um estudo longitudinal do desenvolvimento destes estudantes por áreas o que seria bem mais interessante do que a perspectiva diferencial aqui assumida. Aliás, atendendo à heterogeneidade dos grupos, e consequente diversidade de padrões de comportamento, seria interessante realizar estudos nesta área do desenvolvimento e da adaptação, com amostras de estudantes que frequentam a mesma Universidade e são oriundos do mesmo país no contexto dos PALOP.

Uma vez que os instrumentos utilizados poderiam não ter captado o desenvolvimento e as vivências destes estudantes sugere-se que sejam revistos os itens das escalas, com vista quer a uma maior facilidade na sua aplicação e compreensão pelos sujeitos (aspecto que nos pareceu afectado neste estudo) quer a real relevância de tais itens para representar as vivências e as expectativas académicas destes alunos.

Para terminar, tem-se a consciência de que este trabalho trouxe alguns contributos na resposta às motivações e questões que o desencadearam. Ele permitiu uma melhor compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento e da adaptação do estudante dos PALOP no Ensino Superior (uma área pouco explorada). No entanto, consideramos que ele permitiu, sobretudo, abrir caminho para novas investigações e “alertar” as instituições académicas para as dificuldades e necessidades específicas destes estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. Talbot, D. & Geelhoed, R. (1998). Effects of a peer program on international student adjustment. *Journal of College Student Development*, 39, 6 539-547.
- Acres, D. (1989). *Survive at college. A handbook for students*. United Kingdom: Harper & Row.
- Adler, P. (1975). The transition experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-25.
- Albert, M. (1988). *Physical and psychological separations of late adolescents from their parents as it relates to adjustment to college*. Miami shores, FI: Barry University (Doctoral Dissertation).
- Almeida L., Belo, S. & Faria, L. (1998). Adaptação ao ensino superior: importância do auto-conceito dos estudantes. In actas do *IV Congresso Galaico-Português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do minho.
- Almeida, L. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens*, Porto Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso: Orientação para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsíco.

- Almeida, L. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2 (3), 113-130.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L., Santos, A., Dias, P. Botelho, S. & Ramalho, V. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano do curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación* 2 (2), 41-48.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: psiquilíbrios.
- Anderson, H. & Brewer H. (1945). Studies of teachers' classroom personalities. *Applied Psychology Monograph*, 6.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1989). *Inventory of Parent and Peer Attachment: Preliminary test manual*. Seattle, WA: University of Washington.
- Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. S. Francisco: Jossey-Bass.

- Baker, R. & Sirky, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Baker, R. & Schultz, K. (1992). Measuring expectations about college adjustment. *Nacada Journal*, 12 (2), 23-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barros, A. & Almeida, L. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT.
- Basseches, M. (1980). Dialectical schemata: A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. *Human Development*, 23, 400-421.
- Basseches, M. (1988). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior contributos da teoria, investigação e intervenção*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Baxter-Magolda, (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. S. Francisco: Jossey-Bass.

- Baxter-Magolda, (1998). Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, 39, 143-156.
- Beltrán, J., Moraleda, M., Garcia-Alcañiz, E., Calleja, F. & Santinste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: EUDEMA, S.A.
- Benet, R. (1990). *Eficácia no estudo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Bennet, S. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books.
- Bento, F. & Ferreira, J. (1997). Auto-conceito e participação social do estudante do Ensino Superior. In Actas da Conferência Internacional *A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Bento, M. F. (1997). *Auto-conceito e Participação Social do Estudante do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior João de Deus.
- Bernardi, B. (1974). *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Lisboa: Edições 70.
- Biggs, J. (1998). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.

- Biggs, J. & Moore, P. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice-Hall.
- Bird, J. (1996). *Black students and higher education rhetorics and realities*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Ed. d'Organization.
- Blake, E. (1979). Classroom and context: An educational dialectic. *Academe*, 65 (5), 280-292.
- Blocher, D. & Rapoza, R. (1990). Professional and vocational preparation *In* A. Chickering & Associates, *The modern American college*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Byrne, B. (1983). Investigating measures of self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 16 (1), 115-126.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Byrne, B. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.

- Byrnes, J. P. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que le parler veut dire*. Paris: A. Fayard.
- Brabeck, M. (1983). A critical thinking skills and reflective judgment development: Redefining the aims of higher education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 23-34.
- Brainerd, C. (1978). *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Branch-Simpson, G. (1984). *A study of the patterns in the development of black senior at the Ohio State University* (Doctoral Dissertation). Dissertation abstract international, 45-08A-2422.
- Burns, R. (1979). *The self-concept in theory, measurement, development and behavior*. New York: Longman group Limited.
- Burns, R. (1982). *Self-concept: Development and education*. London: Holt, Rinehardt and Winston.
- Burón, A.; Barberá, C.; Hueso, A. & Heras, J. (2000). Preferências del alunnado en quanto a metodologia docente en la universidad. In C. Machado, M. Melo, V. Franco & N. Santos (Orgs), *Interfaces da Psicologia*, Vol I. Évora: DPE – Universidade de Évora.

- Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canas, J. & Hernández, T. (1992). *Aprender e ensinar a estudar*. Lisboa: Planeta Editora.
- Carneiro, R. (1983). *A educação na República de S. Tomé e Príncipe*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carter, R.; & Constantine, M. (2000). Career maturity, life role salience, and racial/ethnic identity in black and asian american college students. *Journal of Career Assessment*, 8, (2), 173-180.
- Carter, R. & Cook, D. (1992). A culturally relevant perspective for understanding the career paths of visible racial/ethnic group people. In H. D. Lea & Z. B. Lebowitz (Eds.), *Adult career development*. Alexandria, VA: National Career Development Association.
- Carvalho, A. (1995). *Política de atribuição e gestão de bolsas de estudo e situação dos formandos PALOP em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cheatham, H. (1990) Afrocentricity and career development of African Americans. *Career Development Quarterly*, 38, 334-346.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. & J. Havighurst, R. (1990). The life cycle In A. Chickering & Associates, *The modern American college*. S. Francisco: Jossey-Bass.

- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Claes, M. (1990). *Problemas da adolescência* (2ª ed). Lisboa: Verbo.
- Claret, J. (1992). *Como organizar o pensamento*. Porto: Porto Editora.
- Coimbra, J. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral *In* B. Campos (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cone, A. & Owens, S. (1991). Academic and locus of control enhancement in a freshman study skills and college adjustment course. *Psychological Reports*, 38, 1211-1217.
- Cornelius, A. (1995) The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. *Journal of college student development*, 36, 6, 561-573.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.

- Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da identidade In B. Campos (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Constantine, M.; Erickson, C.; Banks, R. & Timberlake, T. (1998) Challenges to the career development of urban racial and ethnic minority youth: implications for vocational intervention. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26, 83-95.
- Cross, W. (1971). The Negro-to-black conversion experience: toward A psychology of black liberation. *Black world*, 20, 13-27.
- Cross, W. (1980). Models of psychological nigrescence: A literature review. In R. Jones (Ed). *Black Psychology*. New York: Harper & Row.
- Cross, W. (1985). Black identity: rediscovering the distinction personal identity and reference group orientation. In M. Spencer, G. Brookins, & W. Allen (Eds), *Beginnings the social and affective development of blac children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cunha, V. (1988). "Background" cultural e linguístico factor potencial de insucesso escolar? *Educação e Tecnologia*, 2: 91-102.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. W.W. Norton & Company.
- Decat, M. & Mercier, T. (1989). *Étudiants d'Afrique des Caraibes et du Pacifique dans la Communauté Européenne*. Paris: Éditions Karthala.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of relation of reflective thinking to educative process*. Lexington, Mass.: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic the theory of inquiry*. Troy, Mo.: Holt, Rinehart & Winston.
- Dias, G. & Fontaine, A. (1996). Projecção no futuro e bem-estar psicológico. *In* Actas da Conferência Internacional, *A formação e a orientação escolar e profissional no Ensino Superior: um desafio da Europa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Diniz, A. & Almeida, L. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no Ensino Superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 85-96.
- Douvan, E. (1990). Capacity for intimacy. *In* A. Chickering & Associates *The modern American college*. S. Francisco, Jossey-Bass.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidó/M.E.C.
- Erickson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erickson, E. (1963). *Child hood and society*. New York: Norton.
- Erickson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erickson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Erwin, T. D. (1979). *The validation of the Erwin Identity Scale*. Iowa: The University of Iowa.

Estanqueiro, A. (1995). *Aprender a estudar*, Lisboa: Texto Editora.

Estevão, C. & Almeida, L. (1998). Prática desportiva e medidas de auto-conceito físico e académico. *In Actas IV Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga: Lusografe, 512-519.

Estrela, E. (1991). *Dúvidas do Falar Português I*. Lisboa: Editorial Notícias.

Evans, K. & Herr, E. (1994). The influence of racial identity and the perception of discrimination on the career aspirations of African American men and women. *Journal of vocational Behavior*, 44, 173-184.

Faria, L. & Fontaine A. (1995). Adaptação do Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, X (3), 129-142.

Faria, L. & Santos, N. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2 (3), 175-184.

Faria, L. & Santos, N. (2001). Auto conceito de competência. Estudos no contexto educativo Português. *Psychologica*, 26, 213-231.

- Ferreira, J. A. (1991) Implicações das teorias cognitivas, psicossociais e ambientalista no desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Ler educação*, 5, 111-119.
- Ferreira, J. A. & Almeida, L. (1997). Questionário de vivências Académicas (QVA) fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In, M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A. & Bastos, A. (1995). Inventário do desenvolvimento cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds) *Provas psicológicas em Portugal*. Vol I. Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A. & Castro, M. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de IOWA com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The society of research into Higher Education & Open university Press.
- Fisher, S. & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.
- Flanders, N. (1970). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

- Flavel, J. (1992). *A Teoria de Jean Piaget*. S. Paulo: Pioneira.
- Fleming, J. (1990). Special needs of blacks and other minorities. In A. Chickering & Associates, *The modern American College*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. M. (1992). Estudantes africanos em Portugal: Na diferença, um desafio de solidariedade. *Vértice*, 50, 95-99.
- Fontaine, A. Faria, L. & (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQI de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Franco, V. (1999). *Desenvolvimento e personalidade do professor. Uma abordagem psicodinâmica do valor transicional dos meios educativos*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Fuller, B. & Heyneman, S. (1989). Third world school quality. *Educational Research*, 18, 2: 12-19.
- Furnham, A. (1997). The experience of being an overseas student. In D. McNamara & R. Harris (Eds.), *Overseas students in higher education*. Londres: Routledge.
- Furnham, A. & Tresize, L. (1983). The mental health of foreign student. *Social Science and Medicine*, 17, 365-370.

- Gauquelin, M.; & Gauquelin, F. (1984). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Verbo.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and morality. *Harvard Educational Review*, 47,481-817.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1986). Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt and love. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. Newyork: Holt, Rinehart and Winston.
- Gilligan, C. (1990). *Moral development*. In A. Chickering, & Associates *The modern American college*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Gilligan, C. & Murphy, J. (1979). The philosopher and the dilemma of the fact: Evidence for continuing Development for Adolescence to adulthood. In D. Kuhn (Ed.), *New Directions for child. Development: intelectual development beyond childhood*, (5) San Francisco: Jossey-Bass.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (1), 127-145.
- Graham, S. (1990). Motivation in afro-americans. In G. Berry & J. Asamen (Eds), *Black students psychosocial issues and academic achievement*. London: Sage Publications.

- Grayson, A. (1993). *Accounting for help-seeking: why are some students reluctant to approach lectures for help?* Nottingham: Trent University (Doctoral Dissertation).
- Greeley, A.T. & Tinsley, H. E. (1988). Autonomy and intimacy development in college students: sex differences and predictors. *Journal of College Student Development*, 29, 512-520.
- Grilo, M. (1993). Projectos e incentivos na formação de quadros dos PALOP. Comunicação apresentada nas *Jornadas Universitárias Lusófonas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Grilo, M. (1987)^(a). *A educação na República de Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grilo, M. (1987)^(b). *A educação na República de S. Tomé e Príncipe*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guterres, A. (1986). *A educação na República da Guiné-Bissau*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Mckay.
- Heath, D. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Appleton-century-crofts.

- Heath, D. (1968). *Growing up in college: Liberal education and maturity*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Heath, D. (1977). *Maturity and competence: A Transcultural View*. New York: Gardner Press.
- Helmus, J. & Piper, R. (1994). Implications of racial identity theory for vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 124-138.
- Hettler, B. (1980). Wellness promotion on a University Campus. *Family and Community Health*, 3, 77-95.
- Hirsch, E. (1989). The primal scene of education. *New York Review of Books*, 36, 29-34.
- Hood, A. & Ferreira, J. (1993). Escolha vocacional de John L. Holland. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, 3, 457-470.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of personalities and work environments*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Jackson, C. & Neville, H. (1998). Influence of racial identity attitudes on African American college students vocational identity and hope. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 97-113.
- Jackson, D. (1986). *Jackson personality inventory manual*. Port Huron, Michigan: Research Psychologists Press.

- Karabenick, S., & Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P.R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honour of Wilbert, J. Mckeachie*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khalili, H. & Hood, A. (1983). A longitudinal study of change in conceptual level in college. *Journal of College Student Personnel*, 24, 389-394.
- Kitchener, K. (1986). The reflective judgment model: characteristics, evidence, and measurement. In R. Mines & K. Kitchener (Eds.), *Adult Cognitive Development*. New York: Praeger.
- Kitchener, K. & King, P. (1981). Reflective judgment: concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kitchener, K. & Hood, P. (1987). Development of concepts of justification in German university students. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 171-185.
- King, P. (1978). "William Perry's Theory of intellectual and Ethical Development". In L. Knefelkamp, C. Widick, & C. Parker (Eds), *Applying new development findings*. San Francisco: Jossey Bass.
- King, P. & Kitchener, K. (1986). Formal reasoning in adults: A review and critique. In R. Mines & K. Kitchener (Eds.), *Adult Cognitive Development*. New York: Praeger.

- King, P. & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. S. Francisco: Jossey Bass
- King, P. & Kitchener, K. (1990). The reflective judgment model: ten years of research. In M. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, I. Richards, T. Grotzer & J. Sinnott (Eds.) *Adult development: models and methods in the study of adolescent and adult thought*. New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1972). A cognitive-developmental approach to moral education. *Humanist*, 6, 13-16.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In P. B. Baltes & K. W. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in Childhood and adult moral development. *Human development*, 1969, 12, 93-120.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets: Le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation a vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 1, 105-121.

- Lapsley, D., Rice, K. & Shadid, G. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286-294.
- Leafgren, F. (1989). Health and wellness programs. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates, *The freshman year experience*. S. Francisco: Jossey Bass.
- L'Ecuyer (1978) *Le concept de soi*. Paris. P.U.F.
- Leitão, L. & Paixão, M. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1, 191-209.
- Leug, S. (1995). Career development and counseling: A multicultural perspective. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L.A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levitz, R. & Noel, L. (1989) Connecting students to institutions: keys to retention and success In M. L. Upcraft; J. N. Gardner & Associates, *The freshman year experience*. S. Francisco. Jossey Bass.
- Loevinger, J. (1970). *Measuring ego development*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1983). Personality: Stages traits and self. *Annual Review of Psychology*, 34, 195-222.

- Lopes, I. & Ferro, M. (1996). Mudar de curso... (Des)Ilusões do projecto ou projectos? *In Actas da Conferência Internacional. A informação e a orientação escolar e profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Lourenço, O. (1990). É o último sistema de avaliação moral de Kohlberg realmente estrutural? *Análise Psicológica*, 3 (VIII). 311-318.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Machado, C. & Almeida, L. (2000). Vivências académicas: análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do Ensino Superior. *In J. Tavares & R. Santiago (Org.) Ensino Superior (In) sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego – identity status. *Journal of personality and social Psychology*, 3, 351-558.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. *In J. Adelson (Ed.) Handbook of adolescence*. New York: John Wiley & Sons.

- Marcia, J. (1986). Clinical implication of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de consulta psicológica* 223-34.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. (1989). Aged Sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417-430.
- Marsh, H. (1992). Content specificity of relation between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 1 (84), 35-42.
- Marsh, H. & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213-231.
- Marsh, H. & Smith, I. (1982). Multitrait-multimethod analysis of two self-concept instruments. *Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 430-440.
- Marsh, H.; Smith, I. & Barnes, J. (1984). Multidimensional self-concepts: Relationships with inferred self-concepts and academic achievement. *Australian Journal of Psychology*, 36 (3), 367-386.
- Marsh, H. Smith, I. & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relationships with Sex and academic achievement. *Journal of educational Psychology*, 77(5), 581-596.

- Marsh, H. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.) *Handbook of self-concept: Developmental Social and clinical considerations*. New York: John Wiley & Sons.
- Mc Ewen, M. & Roper, L. D. (1994). Incorporating multiculturalism into student affairs preparation programs: suggestions from the literature. *Journal of College Student Development*, 35, 46-53.
- Melo, M. M. (2000). *Quid Petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.
- Meyer, J. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.
- Michael, R. (1975). Education and consumption. In F. Juster (Ed.), *Education income, and human behavior*. New York: Mc Graw-Hill.
- Miller, P. (1989). *Theories of developmental psychology*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Millstein, S. & Litt, I. (1997). Adolescent health. In S. S. Feldman & G. R. Elliot, *At the threshold. The developing adolescent*. Massachusetts: Harvard University press.
- Miranda, M. & Marques, J. (1996). Sobre o acesso ao Ensino Superior em Portugal: Resultados e implicações de um estudo sectorial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 199-213.

- Morgan, M. (1985). Self monitoring of attained subgoals in private study. *Journal of Educational Psychology*, 77, 623-630.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Newcomb, T. (1966). The nature of peer groups influence. In T. M. Newcomb & E. Wilson (Eds). *College Peer Groups*. Hawthorne: N. Y. Alaine
- Nico, J. (1995). *A relação pedagógica na universidade: ser-se caloiro*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nico, J. (1996). A entrada na universidade: vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvérios & S. Araújo (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* Vol. 2. Braga: Universidade do Minho.
- Nutin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Louvain: Leuven University Press.
- Oliveira, M. (1992). *A criatividade, o pensamento crítico e o aproveitamento escolar em alunos de ciências*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Palácios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1993). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

- Parker, J. (1984). *The preliminary investigation of the validity and reability of the Parker Cognitive Development Inventory*. Iowa: Iowa University.
- Pascarella, E. (1989). The development of critical thinking: Does college make a diference? *Journal of college student development*, 30, 19-26.
- Pascarella, E.; Duby, P. Terenzini, P. & Iverson, B. (1983). Student-faculty relationships and freshman year intelectual and personal growth in a nonresidential setting. *Journal of College student personnel*, 395-402.
- Pascarella & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*, San Francisco: Jossey Bass.
- Paul, E. & Kelleher, M. (1995). Precollege concerns about losing and making friends in college. *Journal of college student development*, 36, 6, 513-521.
- Pereira, A. (1997). *Helping students cope: Peer counselling in higher education*. Doctoral dissertation. Hull: University of Hull.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rineheart & Winston.
- Perry, W. (1990) *Cognitive and ethical growth: the making of meaning*. In A. Chickering & Associates, *The modern American college*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (1998). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin* 108, 499-514.

Phinney, J. (1992). The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of adolescent research*, 7, 156-176.

Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

Piaget, J. (1965) – *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operárias formais*. S. Paulo: Livraria Pioneira.

PNUD (2000). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000*. Lisboa: Trinova Editora.

Pope, R. (1998). The relationship between psychosocial development and racial identity of black college students. *Journal of college student development*. 39,3, 273-282.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica* Coimbra: Coimbra Editora.

Pounds, A. (1987) Black students' needs on predominantly white campuses. In D. Wright, (Ed.). *Responding to the needs of today's minority students*. S. Francisco: Jossey-Bass.

- Pounds, A. (1989). Black students. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates, *The freshman year experience*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Rabinowitz, M. & Glasser, R. (1985). Cognitive Structure and process in highly competent performance. In F. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rayman, J. & Garis, J. (1989). Counseling. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates, *The freshman year experience*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Reynolds, W. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52 (2), 223-240.
- Riker, H. (1990). Residential learning. In A. W. Chickering & Associates, *The modern American college*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Rivilla, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza universitária*. Texto policopiado Madrid: UNED.
- Roazzi, A. (1998). Escala de validação dos projectos de vida na adolescência: procedimentos com a sua construção, *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Luso-Grafe.
- Rocco, M. (1981). *Crise na linguagem: A redacção no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou.

- Rogers, H. & Saklofske, (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 273-277.
- Rokeach, M. (1971). Long range experimental modification of values, attitudes, and behavior. *American Psychologist*, 26, 453-459.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A. Prata, L., Dias, M. & Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.) *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control or reinforcements. *Psychological Monographs*, 8 (1) 609.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43, 56-67.
- Sainte – Lorette, P. & Marzé, J. (1996). *Como desenvolver a memória*. Porto: Porto Editora.
- Samutelela, H.; Almeida, L. & Ferreira, J. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R., Caires, S. (Eds.) *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

- Samutelela, H. (1996). Análise do insucesso escolar dos estudantes dos PALOP na Universidade de Coimbra numa perspectiva transcultural. *Revista Africana*, 16, 91-163.
- Samutelela, H. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português: Do acesso à progressão. *Psicologia*, XIV (2), 149-157.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Tese de mestrado não publicada. Braga. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Grupo de missão para a qualidade do ensino aprendizagem, Universidade do Minho.
- Seco, G. (1993). O auto-conceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 1, 119-139.
- Serafini, M. (1991). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serafini, M. (1996). *Como se faz um trabalho escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serra, A. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica*, 1, 127-141.
- Serra, A. (1986). Inventário clínico do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 67-84.

- Shavelson, R., Hubne, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shavelson, R. & Bolus, (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1998) A orientação vocacional como processo facilitador do rendimento académico *In Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Losografe.
- Simões, M. & Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 233-252.
- Smets, A. (1978). *Contacts de cultures*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Smith, E. (1976). Reference group perspectives and the vocational maturity of lower socioeconomic black youth. *Journal of vocational Behavior*, 8, 321-336.
- Soares, A. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens e adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho.

- Sprinthal, A. & Sprinthal, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Sprinthal, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steele, J. (1986). *Assessing reasoning and communication skills of postsecondary students*. S. Francisco. American Educational Research Association.
- Strange, C., & King, P. (1981). Intellectual development and its relationship to maturation during the college years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 281-295.
- Strange, C. (1996). Dynamics of campus environments In S. R. Komives; D. B. Woodard & Associates, *Student services: A handbook for the profession*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Taub, D. & Mc Ewen, M. (1991). Patterns of development of autonomy and mature interpersonal relationships in black and white undergraduate women. *Journal of college student development*, 32, 503-508.
- Taub, D. & Mc Ewen, M. (1991). The relationship of racial identity attitudes to autonomy and mature interpersonal relationships in black and white undergraduate women. *Journal of College Student Development*, 31, 108-120.
- Taub, D. (1995). Relationship of selected factors to traditional age under graduate women's development of autonomy. *Journal of college student development*, 36, 2, 141-151.

- Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no primeiro ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. TIPAVE.
- Tavares, J. C. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. C. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Cidine.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre a relação entre a identidade, a indecisão e a identidade vocacional*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinkin the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tracey, T. J. & Sedlacek, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success: A longitudinal comparison by race. *Journal of College Student Personnel*, 26, 405-410.
- Upcraft, M.; Gardner, J. & Associates (1989). *The freshman year experience, helping students survive and succeed in college*. S. Francisco: Jossey Bass.

- Upcraft, M. & Gardner, J. (1989) A comprehensive approach to enhancing freshman success. In M. L. Upcraft, J. Gardner & Associates, *The freshman year experience helping, students survive and succeed in college*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Wadsworth, B. (1990). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. S. Paulo: Livraria Pioneira.
- Wadsworth, B. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. London: Longman Pub.
- Watson, M., Stead, G. & DeJager, A. (1995). The career development of black and white South African University students. *International Journal for the advancement of counselling*, 18, 39-47.
- Weathersby, R. (1990) Ego development. In A. W. Chickering & Associates, *The modern American college*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Westwood, M. & Baker, M. (1990). Academic achievement and social adaptation among international students: A comparison groups study of the peer-paring program. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 251-263.
- Willians, E. (1992) . Student attitudes towards approaches to learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17, 45-58.

- Winne, P. & Marx, R. (1981). *Convergent and discriminant validity in self-concept measurement*. Paper apresentado no Meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, CA.
- Winiston, R. (1990). The student developmental task and lifestyle inventory: An approach to measuring students' psychosocial development. *Journal of college student development*, 31, 108-120.
- Wylie, R. (1974). *The self-concept: A review of methodological consideration and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wood, P. (1983) Inquiring systems and problem structure: implications for cognitive development. *Human Development*, 26, 249-265.
- Wright, D. (1987). *Responding to the needs of today's minority students*. S. Francisco: Jossey Bass.

ANEXOS

ANEXO 1 – Caracterização da Amostra

QUESTIONÁRIO

Heldemerina Samutelela Pires

Departamento de Pedagogia e Educação

Universidade de Évora

Com este questionário pretende-se fazer uma caracterização da população de estudantes dos PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) nas Universidades Portuguesas. Esta caracterização integra um estudo sobre desenvolvimento, adaptação e rendimento académico dos estudantes universitários.

Todas as respostas às questões que lhe são colocadas são válidas desde que reflitam exactamente a sua situação e opinião. Agradecemos que responda com franqueza. A sua colaboração neste estudo, com o preenchimento deste questionário, é extremamente importante assim como estritamente confidencial.

Muito Obrigado

País de origem _____ 2. Residência no país de origem: meio urbano

Meio rural

3. Sexo: Masculino _____ Feminino _____ 4. Estado Civil _____

5. Data de Nascimento ____/____/____ 6. Universidade _____

7. Curso _____ 8. Ano do curso _____

9. Grau a obter: Bacharelato _____ Licenciatura _____

10. Anos de residência em Portugal _____

11. Ocupação principal dos pais: pai _____ mãe _____

12. Bolsas de estudos: Sim _____ Não _____ 13. Instituição que oferece a bolsa _____

14. Subsídio familiar _____ 15. Trabalho remunerado _____ 16. Outra _____

Vive em: 17. Residência universitária _____ 18. Quarto alugado em casa independente _____

19. Quarto alugado em casa com senhorio _____ 20. Individual _____ 21. Partilhado _____

22. Casa do próprio _____ 23. Casa de familiar _____ 24. Outro (especifique) _____

25. Vive com familiar a cargo? _____ 26. Extensão do agregado familiar _____

27. Quando se inscreveu pela primeira vez no curso que frequenta? Mês: _____ Ano: _____

28. Em que ano do curso teve maior dificuldade em conseguir um bom rendimento? _____

29. Porquê? _____

30. Como classifica o resultado dos seus estudos? _____

**ANEXO 2 – Inventário de Desenvolvimento
Cognitivo de Parker (IDCP)**

I.D.C.P.

O questionário que se segue contém uma série de afirmações acerca de diferentes assuntos. Leia atentamente, cada uma delas e decida qual o grau de acordo ou desacordo utilizando a seguinte escala:

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
1. Eu nunca tomo decisões vocacionais importantes sem, primeiramente, ter efectuado uma análise cuidadosa das alternativas.				
2. Aceito bastante bem as pessoas que não têm as mesmas perspectivas, que eu, sobre a educação.				
3. Estou certo que as minhas perspectivas sobre educação, mas não posso garantir que elas não possam mudar mais tarde.				
4. Muitas pessoas procuram tomar decisões vocacionais baseadas num conjunto de ideias pré-existentes, quando deveriam permitir que novas informações orientassem e modificassem a sua maneira de pensar.				
5. É necessário defender um ponto de vista, apoiando uma posição particular num problema, mesmo que essa atitude deixe o indivíduo exposto à crítica daqueles que discordam.				
6. Deverei dizer que agora gasto mais tempo a tentar pôr em prática as minhas ideias sobre educação do que a pensar nelas.				
7. Existem muitas opções vocacionais, mas só uma é certa para mim.				
8. Fazer a opção vocacional certa é apenas uma questão de formular suficientemente bem os meus pensamentos de forma a que um psicólogo me possa ajudar.				
9. É possível a tomada de uma posição pessoal face a um problema, embora possam existir várias respostas aceitáveis.				
10. Se eu tenho uma determinada posição num determinado assunto, procuro usar aquilo que é dito pelos outros para clarificar essa posição.				
11. O indivíduo não pode tomar uma posição vocacional satisfatória se não fizer o seu melhor na exploração de outras alternativas possíveis.				
12. O desenvolvimento de objectivos educacionais envolve quer a competência para reflectir acerca das coisas, quer abertura ao desconhecido.				
13. Penso já ter resolvido as principais questões sobre a escolha da minha carreira, embora não as considere inalteráveis.				

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
14. O compromisso com uma determinada carreira requer tanto investimento intelectual como afectivo.				
15. Mesmo depois de ter atingido um nível de realização pessoal satisfatório, com uma determinada carreira profissional, poderei mais tarde decidir mudar.				
16. Algumas vezes, tenho sentido sérias dúvidas acerca daquilo que entendo ser a minha actual concepção de educação.				
17. A defesa de um ponto de vista particular, num assunto em discussão, deverá ser assumida mais como uma perspectiva pessoal do que como a única verdade existente.				
18. O meu investimento numa determinada carreira envolve, tanto ajustamento, como crescimento contínuo no seio desta carreira.				
19. Grande parte do conhecimento, relativo a determinadas áreas, é tão complexo que não é adequado esperar que um professor apresente apenas os factos objectivos.				
20. Sinto-me bem com o investimento pessoal que estou a fazer na preparação da minha carreira, no entanto há sempre a possibilidade de mudança.				
21. O investimento num determinado projecto profissional traz consigo certas expectativas que estão relacionadas com o modo como esse projecto vai ser realizado.				
22. As coisas que valorizo numa profissão são-me úteis para poder considerar outras alternativas profissionais.				
23. Estabelecer objectivos educacionais é uma coisa importante, mas devemos evitar ficar limitados por eles.				
24. Embora tenha reflectido seriamente sobre o meu investimento num projecto profissional, não sei muito bem até que ponto isso irá influenciar o meu futuro.				
25. Tomar uma decisão acerca da carreira a seguir é um processo bastante complicado, para o qual não existem receitas.				
26. Os psicólogos de orientação vocacional causam mais prejuízos que benefícios ao apresentarem aos alunos diferentes possibilidades de carreira.				

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
27. Defender num determinado ponto de vista num assunto em discussão não significa que os outros pontos de vista sejam de menor valor.				
28. Algumas das minhas melhores respostas a problemas em discussão têm envolvido a aceitação de opiniões que inicialmente refutava.				
29. A principal responsabilidade de um psicólogo de orientação vocacional é assegurar-se que os estudantes escolhem as carreiras certas.				
30. Num problema em discussão, adopto um ponto de vista apenas depois de ter reflectido sobre outras possibilidades.				
31. Mesmo depois de ter envolvido uma opinião pessoal acerca de um assunto em estudo, nunca devemos convencer-nos de que novas informações não nos conduzirão, mais tarde, a defender um ponto de vista diferente.				
32. Num debate, as questões que permitem uma interpretação individual são tão boas como aquelas que requerem a identificação de factos científicos.				
33. As questões dos problemas em discussão podem mostrar ter mais que uma resposta possível, mas há apenas uma resposta certa para cada questão.				
34. A melhor forma que encontro para descrever as minhas perspectivas sobre educação é considerá-las já definidas, mas ainda não estabilizadas.				
35. Somos todos livres de fazer as nossas próprias escolhas de carreira, sem ter em conta as opiniões dos outros sobre essa decisão.				
36. Aquilo que posso encontrar numa carreira desvaloriza de modo algum aquilo que os outros possam desejar das suas carreiras.				
37. Devemos manter-nos abertos a outras possibilidades, mesmo depois de termos estabelecido os nossos próprios objectivos educacionais.				
38. Assumir uma posição num debate académico revela, por parte de cada um, tanto um processo de reflexão acerca das coisas, como uma forma de demonstrar aquilo que cada um pensa.				
39. É melhor ver “o mundo do conhecimento” como algo sempre em expansão do que percepcioná-lo como um conjunto definido de factos já existentes.				
40. Na maior parte das vezes podemos contar com os professores para saber as respostas certas, mas quando eles não nos podem ajudar temos de depender de nós próprios.				

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
41. O aconselhamento vocacional é muito mais fácil quando o indivíduo adopta o processo de decisão do psicólogo.				
42. Quando o indivíduo não possui valores definidos acerca de uma determinada carreira a seguir, é melhor que ele considere os valores relativos às várias opções possíveis.				
43. O aconselhamento vocacional é mais eficaz quando o psicólogo trabalha com o indivíduo no sentido de o ajudar a perspectivar alternativas possíveis.				
44. Quando defendo uma perspectiva particular face a um problema em discussão, assumo total responsabilidade pela minha posição.				
45. A reflexão é a base da escolha da carreira; depois disso, é uma questão de confiança em si próprio para ir para a frente.				
46. Quando um professor assume uma determinada posição num assunto controverso, podemos estar quase seguros de que ele se encontra do lado certo.				
47. O principal objectivo de um debate académico é alterar as opiniões daqueles que não concordam com a nossa posição.				
48. Os professores que se agarram às teorias em vez de se cingirem aos factos, estão apenas a fazer os seus alunos perder tempo.				
49. As minhas actuais perspectivas sobre educação implicam um conjunto de coisas, que na realidade hoje não conheço, mas pelas quais serei responsável.				
50. Devemos estar abertos a alterar as nossas perspectivas acerca da educação quando somos confrontados com novos dados.				
51. As minhas opções educacionais permitiram-me clarificar muitas questões, mas levantaram-me outras que nem mesmo eu sabia que pudessem existir.				
52. Os melhores psicólogos de orientação vocacional levam os estudantes a compreenderem quais as melhores opções de carreira, em vez de os levarem a descobri-las por si próprios.				
53. É adequado discutir um assunto educativo segundo várias perspectivas, mas há um momento em que precisamos tomar uma posição face ao assunto em discussão.				

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
54. A minha opção final por uma determinada carreira foi feita dentro de um conjunto de boas alternativas.				
55. Na aprendizagem é mais importante as novas informações para alargar a nossa forma de pensar do que enquadrar essas informações na perspectiva já existente.				
56. Eu utilizo a experiência dos outros para aperfeiçoar o investimento pessoal já feito na minha carreira em particular.				
57. Eu nunca conseguiria trabalhar num projecto de investigação com pessoas que não tivessem pontos de vista idênticos aos meus acerca das questões em estudo.				
58. Apesar de, já ter resolvido as principais questões relacionadas com a minha carreira tento, ainda, clarificá-las de modo a tornar mais abrangente o leque das minhas possibilidades.				
59. A chave para compreender uma disciplina (cadeira) é aprender a pensar do mesmo modo que o professor quer que pensemos.				
60. Os professores devem dar-nos as respostas certas quando não conseguimos encontrá-las sozinhos.				
61. Embora, saiba que os outros o fazem frequentemente, nunca questiono nem questionarei aquilo que actualmente valorizo na minha carreira.				
62. Numa situação em que se debate um assunto controverso, é melhor ficarmos do lado do professor, do que enveredarmos por uma discussão sem fim.				
63. Os psicólogos de orientação vocacional podem ser mais úteis se durante o processo de orientação vocacional deixarem os alunos tomarem as suas próprias decisões.				
64. As decisões de carreira devem ser baseadas em prós e contras evidentes e não em discussões sem fim de todo o tipo de opções possíveis.				
65. Há algo sempre mais a aprender sobre o investimento feito numa dada carreira, assim como acerca da carreira em si mesma.				
66. Há alguns valores relacionados com a carreira que são compartilhados por todas as pessoas, mas existem outros que é uma questão de preferência pessoal.				

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
67. O meio em que estamos inseridos teve muito a ver com as nossas questões em termos de carreira.				
68. O investimento que faço no meu curso e futura carreira baseia-se num conjunto de actividades e responsabilidades pessoais.				
69. Os meus objectivos em matéria da educação estão apoiados em actividades que me ajudarão a concretizá-los.				
70. Procuo permanecer aberto/a a opções de carreira que ainda não explorei.				
71. Sou responsável pelos aspectos conhecidos que fazem parte do meu compromisso com a minha carreira.				
72. Em parte, o ser capaz de dar uma boa resposta a um problema em discussão, está relacionado com a capacidade do indivíduo de “voltar atrás” e reflectir acerca da sua própria vida.				
73. Os professores deveriam passar o tempo a expôr os factos, em vez de obrigarem os estudantes a descobri-los por si próprios.				
74. Os professores devem assegurar-se de que os alunos dão as respostas certas para questões que eles colocam.				
75. Na realidade não questiono os meus valores sobre educação, mas também nem sempre usei aquilo que valorizo.				
76. Se os alunos fizerem as coisas do modo que o psicólogo de orientação vocacional lhes sugere, tomarão quase sempre as decisões correctas.				
77. Um psicólogo de orientação vocacional deveria de ser capaz de nos ajudar a explorar todas as opções de carreira, todavia cabe-nos a responsabilidade de fazer a escolha.				
78. Embora tenha uma posição definida em muitas das questões que surgem nas aulas, evito tornar-me demasiado rígido na minha forma de pensar.				
79. O investimento neste projecto de carreira tem-me sido extremamente útil quando tenho de tomar decisões relativamente ao meu futuro.				
80. Quando temos dúvidas acerca dos nossos objectivos de carreira, um psicólogo pode eventualmente esclarecê-las.				
81. Se, por um lado, é necessário fazer uma exploração contínua das opções de carreira, por outro, há um momento em que temos de decidir.				

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
82. Os alunos não devem depender sempre dos psicólogos de orientação vocacional para obter respostas certas.				
83. Quando chega o momento de optar, existe apenas uma carreira certa para cada indivíduo.				
84. Mesmo um psicólogo de orientação vocacional experiente pode ter dificuldade em identificar a carreira certa para determinados indivíduos.				
85. Quando assumo uma posição face a um problema em discussão, automaticamente, analiso as diversas opiniões antes de discutir a minha própria posição.				
86. A responsabilidade última pelos resultados da escolha de determinado projecto de carreira pertence ao indivíduo envolvido.				
87. Vejo as minhas posições pessoais, num dado assunto em discussão, mais como um ponto de partida do que veredictos finais.				
88. É preciso fazermos alguma exploração vocacional, no entanto o nosso psicólogo deve assegurar-se de que não estamos a ir na direcção errada.				
89. Num assunto debatido na sala de aula, é importante que a posição de cada um se desenvolva a partir de uma avaliação pessoal das várias alternativas possíveis.				
90. Os problemas em discussão podem ser divididos em dois grupos: aqueles que têm respostas definitivas e aqueles que são baseados apenas em opiniões pessoais.				
91. Os professores que perdem demasiado tempo com as teorias acabam por tornar confusos os verdadeiros assuntos da disciplina (cadeira).				
92. Tento ter a certeza das posições que assumo face aos problemas em discussão, mas ao mesmo tempo tento estar aberto a outras explicações possíveis.				
93. Não basta esclarecermos uma posição pessoal, na sala de aula, num assunto em discussão; devemos também melhorar e desenvolver essa posição.				
94. existe uma grande diferença entre um compromisso de carreira baseado num investimento interno (segundo o que pensamos), e o que se baseia numa conformidade externa (segundo o que pensam os outros).				

Concordo totalmente – A

Concordo – B

Discordo parcialmente – C

Discordo totalmente – D

	A	B	C	D
95. É importante manter-me aberto/a novas opções dentro da minha carreira mas se não me sentir bem com a escolha que fiz é importante continuar aberto a novas opções.				
96. É tanta a diversidade individual que se torna necessário haver tantas possibilidades de formação quanto os indivíduos.				
97. Há professores bons e maus; o bom professor é aquele que tem sempre respostas certas para todas as questões que os alunos levantam.				
98. Há assuntos que parecem ter mais do que uma resposta possível, mas de facto há apenas uma resposta certa para cada questão.				
99. Em matéria de desenvolvimento de carreira o indivíduo precisa de tomar as suas próprias decisões, porque ninguém pode ter a certeza acerca do que é melhor para cada um.				
100. A opção por um determinado projecto profissional nunca é definitiva, o confronto com novos dados pode levar-nos a alterar a nossa opção inicial.				

**ANEXO 3 – Questionário de Vivências
Acadêmicas (QVA)**

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (QVA)

Leandro S. Almeida & Joaquim Armando Ferreira

Nome: _____ Data (hoje) ____/____/____
Sexo: M ____ F ____ Idade: _____ Curso que frequenta: _____
Estabelecimento de ensino _____ Ano: _____

Instruções

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico.

Agradecemos a honestidade das suas respostas.

Ao longo do questionário, atenda à seguinte forma de responder. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos (marcar com uma cruz ou um círculo).

- 1 – Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- 2 – Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica.
- 3 – Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não
- 4 – Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- 5 – Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Quando uma situação não se aplicar no seu caso, faça um círculo à volta do número dessa questão. Antes de começar a responder ao inquérito, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite para preencher o inquérito, no entanto procure não dispendar demasiado tempo nas suas respostas. Pode iniciar; volte a página.

- | |
|---|
| 1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica |
| 2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica |
| 3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não |
| 4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes |
| 5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. A minha família reconhece o meu valor e capacidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Não me é fácil estabelecer contactos com os professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Politécnico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Tenho dificuldades no relacionamento com os professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Apresento oscilações de humor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Não consigo ter bom aproveitamento nos exames | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Penso que tenho uma boa forma de estudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Considero-me uma pessoa dependente dos outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Tenho dificuldade em fazer face às exigências económicas do meu curso (propinas, rendas, bibliografia, materiais escolares, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Duvido das minhas capacidades intelectuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Considero que os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Escolhi bem o curso que estou a frequentar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Ando a consumir álcool em demasia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Sinto-me triste ou abatido/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Faço uma gestão eficaz do meu tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Para conseguir os mesmos resultados escolares, tenho que me esforçar mais que os meus colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Gosto da Universidade que frequento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Há situações em que me sinto a perder o controlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Considero que escolhi a melhor área profissional para mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Interajo com os professores fora das aulas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Mantenho-me calmo/a nas situações de avaliação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se vier a ter algum problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Sinto-me envolvido no curso que frequento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Não sinto correspondência entre o meu nível de investimento e os resultados académicos obtidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Consigo habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Ninguém na minha família partilha as minhas preocupações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Os meus objectivos e metas académicas estão bem definidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Os professores que tenho gostam de ensinar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Sinto cansaço e sonolência durante o dia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | |
|---|
| 1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica |
| 2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica |
| 3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não |
| 4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes |
| 5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre |

57. Posso os recursos económicos suficientes para acompanhar os meus colegas nas actividades de lazer	1	2	3	4	5
58. Sinto confiança em mim próprio	1	2	3	4	5
59. Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica	1	2	3	4	5
60. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	1	2	3	4	5
61. Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos	1	2	3	4	5
62. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	1	2	3	4	5
63. Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores	1	2	3	4	5
64. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
65. Sou facilmente irritável	1	2	3	4	5
66. Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas	1	2	3	4	5
67. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	1	2	3	4	5
68. Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso	1	2	3	4	5
69. Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática futura da profissão	1	2	3	4	5
70. Sinto-me benvindo quando vou a casa	1	2	3	4	5
71. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	1	2	3	4	5
72. Tenho dificuldades em seleccionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes	1	2	3	4	5
73. Tenho discutido por tudo e por nada com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a, familiar...)	1	2	3	4	5
74. Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série	1	2	3	4	5
75. Tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair à noite	1	2	3	4	5
76. O curso que frequento parece-me desorganizado	1	2	3	4	5
77. Tenho momentos de angústia	1	2	3	4	5
78. Neste momento, as minhas maiores dificuldades são económicas	1	2	3	4	5
79. Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente	1	2	3	4	5
80. Tenho necessidade de recorrer a fármacos por causa dos meus problemas	1	2	3	4	5
81. Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas mais íntimos	1	2	3	4	5
82. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade	1	2	3	4	5
83. Ultimamente tenho tido diarreias ou problemas gástricos	1	2	3	4	5
84. Julgo ter os conhecimentos escolares necessários ao sucesso no curso	1	2	3	4	5
85. Tenho sentido alterações cardíacas	1	2	3	4	5
86. Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros	1	2	3	4	5
87. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	1	2	3	4	5
88. A praxe contribuiu para a minha integração académica	1	2	3	4	5
89. Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo	1	2	3	4	5
90. Consigo justificar porque escolhi um curso superior em vez de entrar no mundo de trabalho	1	2	3	4	5
91. Desconheço o leque de actividades extracurriculares que existem na minha Universidade	1	2	3	4	5
92. Tenho-me alimentado em excesso ou insuficientemente	1	2	3	4	5
93. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	1	2	3	4	5
94. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	1	2	3	4	5
95. Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã	1	2	3	4	5
96. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos	1	2	3	4	5
97. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	1	2	3	4	5
98. Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades económicas	1	2	3	4	5
99. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas	1	2	3	4	5
100. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	1	2	3	4	5
101. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	1	2	3	4	5
102. Procuo actividades extracurriculares relacionadas com o meu curso	1	2	3	4	5
103. Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz	1	2	3	4	5
104. Por razões económicas não participo nas actividades extracurriculares que gostaria	1	2	3	4	5
105. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática	1	2	3	4	5
106. Penso em muitas coisas que me põem triste	1	2	3	4	5
107. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	1	2	3	4	5
108. Preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto desanimado/a ou triste	1	2	3	4	5
109. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo	1	2	3	4	5
110. Gosto de conhecer pessoas de culturas diferentes	1	2	3	4	5
111. Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões	1	2	3	4	5
112. Gosto de ser quem sou	1	2	3	4	5

- | |
|---|
| 1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica |
| 2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica |
| 3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não |
| 4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes |
| 5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre |

113. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	1	2	3	4	5
114. Compreendo as opiniões dos meus pais mesmo que sejam contrárias às minhas	1	2	3	4	5
115. Faço a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa cadeira	1	2	3	4	5
116. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	1	2	3	4	5
117. Sinto-me às vezes prestes a explodir	1	2	3	4	5
118. Acho que os meus colegas não acreditam nas minhas capacidades	1	2	3	4	5
119. Ando com dores de cabeça	1	2	3	4	5
120. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas	1	2	3	4	5
121. Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área	1	2	3	4	5
122. Sinto-me fisicamente debilitado(a)	1	2	3	4	5
123. Receio que quando experimentar a carreira/profissão que escolhi, não seja bem sucedido/a	1	2	3	4	5
124. Existe um ambiente estimulante no curso que frequento	1	2	3	4	5
125. Tenho dificuldade em gerir o meu dinheiro	1	2	3	4	5
126. Sentí apoio dos professores na minha integração no curso	1	2	3	4	5
127. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	1	2	3	4	5
128. Tenho pouco tempo para me dedicar aos lazeres	1	2	3	4	5
129. Sinto que não tenho bases para frequentar este curso	1	2	3	4	5
130. Tenho facilidade em redigir os meus relatórios, trabalhos	1	2	3	4	5
131. Evito participar nas aulas por não me sentir seguro	1	2	3	4	5
132. Para fazer face às minhas necessidades gostava de ter um <i>part-time</i>	1	2	3	4	5
133. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames	1	2	3	4	5
134. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada	1	2	3	4	5
135. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	1	2	3	4	5
136. Ando a fumar em demasia	1	2	3	4	5
137. A minha ansiedade aumenta na época dos exames	1	2	3	4	5
138. Julgo haver boa coordenação entre os professores do meu curso	1	2	3	4	5
139. Faço exercício físico com regularidade	1	2	3	4	5
140. Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho na aula	1	2	3	4	5
141. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade	1	2	3	4	5
142. Ultimamente tenho-me sentido cansado/a	1	2	3	4	5
143. Julgo que sou atraente	1	2	3	4	5
144. Sinto-me desiludido/a com o meu curso	1	2	3	4	5
145. Faço parte de grupos de animação, lazer ou recreio	1	2	3	4	5
146. Sinto-me mal preparado para frequentar este curso	1	2	3	4	5
147. Tenho dificuldades em tomar decisões	1	2	3	4	5
148. O curso que frequento promove a interacção entre professores e alunos	1	2	3	4	5
149. Tenho boas competências de estudo	1	2	3	4	5
150. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	1	2	3	4	5
151. Tenho-me sentido ansioso/a	1	2	3	4	5
152. Estou no curso com que sempre sonhei	1	2	3	4	5
153. Sou pontual na chegada às aulas	1	2	3	4	5
154. Tenho sentido dificuldades de sono	1	2	3	4	5
155. Existem múltiplas actividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento	1	2	3	4	5
156. Tenho facilidade em lidar com ideias e conceitos abstractos	1	2	3	4	5
157. Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu rendimento	1	2	3	4	5
158. Trabalho arduamente nos trabalhos académicos em que me encontro envolvido	1	2	3	4	5
159. Estou satisfeito com as disciplinas que neste momento frequento	1	2	3	4	5
160. Encaro com confiança a realização dos exames	1	2	3	4	5
161. Não participo em algumas actividades de lazer por falta de dinheiro	1	2	3	4	5
162. Sinto que a minha família me respeita	1	2	3	4	5
163. A minha Universidade tem boas infra-estruturas	1	2	3	4	5
164. Sou claro/a na exposição das minhas ideias	1	2	3	4	5
165. Sinto-me uma pessoa doente	1	2	3	4	5
166. Tenho falta de bases para algumas disciplinas do curso	1	2	3	4	5
167. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas	1	2	3	4	5
168. Participo em iniciativas do meu meio estudantil	1	2	3	4	5
169. Procuo os professores nos gabinetes para colocar dúvidas	1	2	3	4	5
170. Mesmo que pudesse não mudaria de curso	1	2	3	4	5