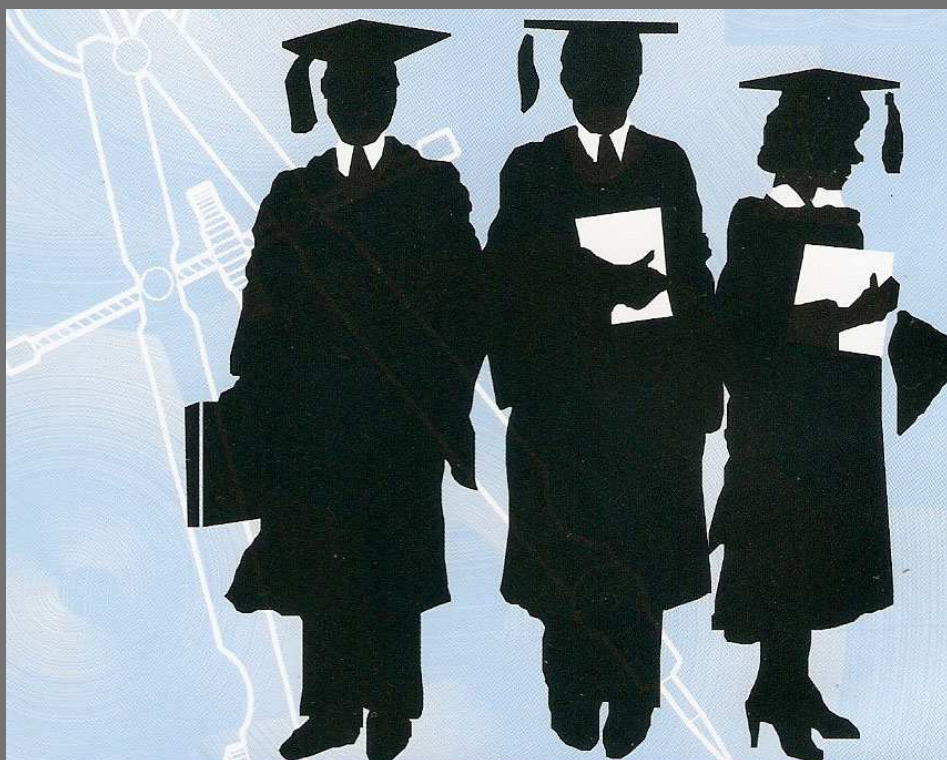


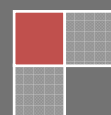
2009

VIVÊNCIAS ADAPTATIVAS E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES CABO-VERDIANOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



VANDIRA FERNANDES ROCHA BRITO



FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**VIVÊNCIAS ADAPTATIVAS E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS
ESTUDANTES CABO-VERDIANOS DA UNIVERSIDADE DE
COIMBRA**

VANDIRA FERNANDES ROCHA BRITO

Dissertação de Mestrado em Ciências da
Educação, área de especialização em
Pedagogia universitária, apresentada à
Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação sob a orientação das Doutoradas
Maria do Rosário Moura Pinheiro e Cristina
Maria Coimbra Vieira

Coimbra, 2009

À minha mãe

À memória do meu Pai

Agradecimentos

Estas primeiras páginas e últimas palavras que escrevo são para dedicar a todos os que, de uma forma ou de outra, me orientaram, motivaram e me apoiaram ao longo desta época especial da minha vida contribuindo para que este trabalho fosse realizado.

Em primeiro lugar a Deus, aquele que para mim é o autor da vida e que tem sido o meu “porto seguro”, a minha âncora no meio das dificuldades. Com certeza que sem Ele, eu não conseguiria ultrapassar todas as barreiras e encarar os inúmeros desafios que surgiram ao longo do meu percurso académico em especial nestes dois últimos anos.

À Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro, minha orientadora científica, agradeço o compromisso assumido na orientação desta tese, o interesse manifestado, os comentários, as explicações e toda a ajuda e orientação prestada.

À minha co-orientadora, Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, agradeço a disponibilidade e o carinho, agradeço por se preocupar comigo e por nunca ter deixado de acompanhar com interesse e com rigor científico e metodológico todos os passos fundamentais na elaboração desta tese. Agradeço também pela confiança total no meu trabalho e nas minhas capacidades.

À todos os estudantes cabo-verdianos dos Institutos Politécnicos e da Universidade de Coimbra que se disponibilizaram para participar neste estudo respondendo aos longos questionários que lhes apresentei: *Deixo-vos o meu mais profundo reconhecimento. Sem vocês esta tese não existiria!*

À minha mãe que me apoiou em todos os momentos mesmo estando longe, e que sempre me deu forças em relação às opções que tomei: *Agradeço-te de coração por me amares como sou e por ainda cuidares de mim!*

À minha filha Cynthia, que muitas vezes prescindiu da minha presença, atenção e disponibilidade: *A mãe te ama muito e tu és o meu orgulho!*

Aos meus amigos de sempre, Jónatas (Jó), Eliseu (Eli), Nivaldo (Nush), Rosiane (Rosi), Suely (Sú) Ruben (Max) e Dinora (Diná) agradeço todo o apoio e carinho: *Em muitos momentos vocês foram a minha família e para mim, serão sempre grandes e eternas amigas.*

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

A todos, um muito obrigada!

Resumo

Esta dissertação de mestrado teve como objectivo principal, evidenciar as áreas de adaptação e desempenho académico que se apresentam mais problemáticas para o estudante universitário cabo-verdiano e as possíveis relações existentes entre elas.

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo quantitativo, não experimental e descritivo cujos dados foram recolhidos através de dois questionários de administração directa: um questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra, e o Questionário de Vivências Académicas (17 subescalas) construído por Almeida e Ferreira (1997) com o acréscimo de três novas subescalas (Adaptação ao clima, Domínio da língua e Adaptação à cultura) de características psicométricas muito satisfatórias (valores de alfa de *Cronbach* de .84 .85 e de .80 respectivamente).

Os resultados obtidos numa amostra de 72 estudantes cabo-verdianos indicam-nos que as principais dificuldades de adaptação à universidade enfrentadas por esses estudantes situam-se ao nível da relação com os professores, da preparação de base para o curso, do sistema de ensino e da adaptação ao clima e à cultura portuguesa. O desempenho académico, por sua vez, é afectado principalmente pelas dificuldades de adaptação, pela fraca preparação de base para o curso e pelas dificuldades financeiras. Perante estas conclusões e numa lógica de intervenção, para apoio aos processos de integração e realização académica destes estudantes, fará sentido uma maior atenção a estas variáveis que parecem ter um papel fundamental na sua adaptação académica.

Os resultados obtidos entre as 20 dimensões de adaptação avaliadas apontam para a existência de correlações estatisticamente significativas entre as dimensões de adaptação sócio-cultural e as vivências adaptativas de carácter académico, vocacional, pessoal, social, bem como, entre as dimensões adaptativas e a percepção dos estudantes acerca do seu desempenho académico. Foram ainda encontradas diferenças com significado estatístico ao nível das vivências académicas em função do género, da situação de frequência do ensino superior, das áreas de estudo realizadas no 12º ano, do regresso de férias, ou não, para Cabo Verde e do ciclo de Bolonha frequentado. De entre os resultados é de realçar que os rapazes evidenciaram médias mais elevadas nas dimensões do Bem-estar psicológico, Envolvimento em actividades extracurriculares, Relação com os colegas, Adaptação ao clima e Adaptação à cultura. Quanto a situação de frequência do ensino superior, os estudantes que representam o primeiro elemento na

família, a frequentar o ensino superior, revelaram melhores níveis de adaptação à instituição. As áreas de estudo frequentadas no 12º ano estão significativamente relacionadas com as dimensões de Desenvolvimento da carreira e Domínio da língua, sendo as pontuações favoráveis aos alunos provenientes da área de Humanidades. De igual modo, os estudantes que já foram de férias para Cabo Verde evidenciaram maiores níveis de adaptação nas dimensões de Desenvolvimento da carreira e Domínio da língua. Finalmente, em relação ao ciclo de Bolonha frequentado, os estudantes que se encontram no 2º ciclo apresentam melhores vivências adaptativas nas dimensões de Bases de conhecimento para o curso, Relação com a família, Percepção pessoal de competência, Métodos de estudo, Desenvolvimento da carreira, Adaptação à instituição, Bem-estar psicológico, Adaptação ao curso e Auto-confiança.

As notas de candidatura à universidade e a situação financeira não se revelaram um factor de diferenciação das vivências adaptativas dos estudantes universitários cabo-verdianos.

No seu conjunto, os resultados sugerem que a adaptação sócio-cultural pode ser uma condição importante para a adaptação à universidade dos estudantes cabo-verdianos, sendo relevante a sua consideração na organização dos apoios sociais e psicopedagógicos que lhes podem ser dirigidos.

Palavras-Chave: Vivências Adaptativas, Desempenho Académico, Estudantes Cabo-verdianos.

Abstract

The main goal of this mastership dissertation was to evidence the most problematic areas of adjustment and academic performance of the Cape Verdean students and the possible relationship between these two variables.

On methodological, it is a quantitative, non-experimental and descriptive study whose data were collected from two questionnaire of the direct administration: one socio-demographic questionnaire from the sample, and the Academic Experiences questionnaire (17 subscales) built by Almeida and Ferreira (1997) with the addition of three new subscales (Climate adaptation, the matter of language and adaptation to culture) with very satisfactory psychometric properties (values of *Cronbach's* alpha of .84 .85 and .80 respectively).

From the results of a sample of 72 Cape Verdean students we conclude that the main difficulties in adapting to university faced by these students have to do with the relationship with teachers, grounding for the course, current education system and adaptation to Portuguese culture and climate. In turn, the academic performance is mainly affected by the difficulties in adapting, by the weak grounding for the course and the financial difficulties. Given these findings and as intervention logic, to support the integration and academic achievement of these students, it makes sense to pay greater attention to these variables that seem to have an important role in their academic adaptation.

The results of the 20 assessed adaptation dimensions point to the existence of statistically significant correlations between the cross-cultural adaptation dimensions and the adaptive experiences related to academic, vocational, personal and social aspects, and the students perception about their academic performance. There were also found differences with statistical significance about academic experiences based on gender, the situation of higher education, the areas of study carried out in the 12th year, the return, or not, from holiday to Cape Verde and the cycle of Bologna attended. Among the results it should be noted that the boys showed the highest average about psychological Well-being, Involvement in extracurricular activities, Relations with colleagues, adaptation to the climate and culture. Regarding the situation of the academic education, students who represent the first element in the family in higher education, showed better adaptation levels in the institution. Areas of study attended in

12th grade were significantly related to the Career Development dimensions and Language Domain, were the score are favorable to students from the Humanities area. Similarly, students who have been on holiday to Cape Verde showed higher levels of adaptation in the dimensions of career development and field of language. Finally, as compared to the Bologna attended, students who are in the 2nd cycle have better experiences in the dimensions of Knowledge basis for the course, Relations with family, Personal perception of competence, Methods of study, Career development, Adaptation to the institution, Psychological well-being, Adaptation to the course and Self-confidence.

The candidature grades to the university and financial situation didn't reveal as a differentiation factor of Cape Verdean Students adaptive experience.

Overall, the results suggest that the cross-cultural adaptation may be an important condition in the academic experiences of Cape Verdean students and is significant for its consideration in the organization and psycho-social support they may be submitted.

Keywords: Adaptive Experiences, Academic Performance, Cape Verdean Students.

Resumé

Cette thèse a pour objectif principal révéler les domaines de l'adaptation et du rendement scolaire qui présentent plus de problèmes pour l'étudiant universitaire cap-verdien et la relation entre ces deux variables.

En termes méthodologiques, il s'agit d'une étude quantitative, non expérimentale et descriptive dont les données ont été recueillies avec deux questionnaires par voie directe: un questionnaire de caractérisation socio-démographique de l'échantillon, et le Questionnaire d'Expériences Académiques (17 sous-échelles), construit par Almeida et Ferreira (1997) avec l'ajout de trois nouvelles sous-échelles (Adaptation au Climat, Connaissance de la Langue et Adaptation à la Culture) de caractéristiques psychométriques très satisfaisantes (valeurs de l'alpha de *Cronbach* .84, .85 et .80 respectivement).

Les résultats d'un échantillon de 72 étudiants cap-verdiens nous disent que les principales difficultés à s'adapter à l'université rencontrées par ces étudiants sont situées sur la relation avec les enseignants, la préparation de base pour le cours, le système éducatif et l'adaptation au climat et à la culture portugaise. Le rendement scolaire est, à son tour, influencé principalement par les difficultés d'adaptation, par la faible préparation de base pour le cours et par les difficultés financières. Par conséquent, une intervention logique pour soutenir l'intégration et la réussite scolaire de ces élèves, serait donner plus d'attention à ces variables qui se révèlent plus déterminantes pour leur adaptation académique.

Les résultats des 20 dimensions d'adaptation évaluées révèlent l'existence de corrélations statistiquement significatives entre les dimensions de l'adaptation socioculturelle et les expériences adaptatives académiques, professionnelles, personnelles, sociales, bien comme, entre les dimensions adaptatives et la perception des étudiants en ce qui concerne leur rendement scolaire. Il y a également des différences statistiquement significatives au niveau des expériences académiques en fonction du sexe, de la présence dans l'enseignement supérieur, des domaines d'études réalisées en Terminale, du retour de vacances de Cap-Vert et du cycle de Bologne fréquenté. Parmi les résultats, il convient de noter que les garçons ont montré une moyenne plus élevée dans les dimensions de Bien-être psychologique, Participation dans les activités parascolaires, Relations avec les collègues, Adaptation au climat et Adaptation

à la culture. En ce qui concerne la présence dans l'enseignement supérieur, les étudiants qui représentent le premier élément de la famille à fréquenter l'enseignement supérieur ont démontré de meilleures expériences adaptatives dans la dimension d'adaptation à l'institution. Les domaines d'études réalisées en Terminale sont significativement liés aux dimensions de Développement de carrière et Connaissance de la langue, dont les résultats sont favorables aux étudiants qui proviennent des Sciences Humaines. De même, les étudiants qui sont rentrés de vacances de Cap-Vert ont montré des niveaux d'adaptation plus élevés dans les dimensions de Développement de carrière et Connaissance de la langue. Enfin, par rapport au cycle de Bologne fréquenté, les étudiants qui se trouvent dans le 2e cycle ont de meilleures expériences adaptatives dans les dimensions de Base des connaissances pour le cours, Relations avec la famille, Perception personnelle des compétences, Méthodes d'étude, Développement de carrière, Adaptation à l'institution, Bien-être psychologique, Adaptation au cours et Auto-confiance.

Ils ne se sont pas révélés être un facteur de différenciation des expériences d'adaptation des étudiants cap-verdiens, les notes d'inscription à l'université, et la situation financière.

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'adaptation socioculturelles peut être une condition importante pour l'adaptation aux étudiants de l'Université du Cap-Vert, et il est donc important qu'elle soit considérée lors de la définition des aides sociales et psychopédagogiques auxquelles les étudiants peuvent être soumis.

Mots-clés: Adaptive Experiences, Rendement scolaire, Les élèves cap-verdiens.

Índice Geral

Introdução	1
-------------------------	---

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo I – Adaptação do estudante ao Ensino Superior

Introdução.....	5
1. Adaptação Pessoal	7
1.1. Relação com a família.....	7
1.2. Desenvolvimento da autonomia.....	11
1.3. Desenvolvimento vocacional.....	14
1.4. Manutenção da Saúde e bem-estar.....	17
2. Adaptação Académica.....	20
2.1. Adaptação a instituição.....	21
2.2. Relação pedagógica professor aluno.....	23
2.3. Auto-regulação da aprendizagem.....	26
2.4. Controlo dos níveis de ansiedade nas avaliações.....	29
3. Adaptação Social.....	33
3.1. Relacionamento com os colegas.....	34
3.2. Envolvimento em actividades extra-curriculares.....	36
3.3. Variáveis contextuais.....	38
Conclusão.....	41

Capítulo II – Desempenho e sucesso académico no Ensino Superior: o caso dos estudantes dos PALOP

Introdução.....	44
1. O conceito de sucesso académico.....	45
2. Factores de desempenho e sucesso académico: Formulações teóricas.....	48

3. Factores de insucesso dos estudantes universitários dos PALOP:	
Evidências empíricas.....	59
3.1. Inserção no meio social.....	60
3.1.1 Expressão da língua portuguesa.....	61
3.1.2. Condições de vida, situação económica e estatuto social.....	61
3.1.3 Desequilíbrio afectivo e emocional.....	63
3.2. O Processo de aprendizagem.....	63
3.2.1 Baixo nível de ensino no país de origem.....	64
3.2.2. Desarticulação entre o sistema escolar secundário e o ensino superior.....	64
3.2.3. Fraca preparação na área das disciplinas afins.....	65
Conclusão.....	66

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo III – Estudo de adaptação e validação do instrumento de avaliação das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos

Introdução.....	69
1. Objectivos.....	70
2. Estudo piloto para a adaptação e refinamento dos instrumentos.....	71
3. Delimitação do problema e formulação das hipóteses.....	75
4. Estudo final.....	77
4.1. Caracterização da amostra.....	77
4.2. Instrumentos de medida.....	79
4.2.1. Questionário de Vivências Académicas.....	79
4.2.2. Questionário de caracterização sociodemográfica da amostra.....	81
4.3. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	82
4.4. Qualidades psicométricas do QVA e das novas escalas.....	82

Capítulo IV – Os estudantes cabo-verdianos da Universidade de Coimbra: perfil, adaptação e desempenho académico

Introdução.....	101
1. Apresentação dos resultados.....	102
1.1. Perfil geral dos estudantes.....	102
1.1.1. Percurso académico e projectos para o futuro.....	102
1.1.2. Preparação para a entrada na universidade.....	104
1.2. Processo de adaptação.....	108
1.3. Desempenho académico.....	113
1.4. Relação entre as dimensões de adaptação sócio-cultural e as vivências académicas a média de curso e a percepção de desempenho.....	118
1.5. Relação entre as notas de candidatura e as vivências académicas.....	121
1.6. Relação entre as notas de candidatura e a média de curso.....	122
1.7. Diferenças de género.....	123
1.8. Diferenças em função da situação financeira.....	124
1.9. Diferenças em função da situação de frequência do ensino superior.....	127
1.10. Diferenças em função das áreas de estudo realizadas no 12º ano.....	129
1.11. Diferenças em função do regresso de férias à Cabo Verde.....	133
1.12. Diferenças em função do ciclo de Bolonha frequentado.....	135
2. Discussão dos resultados.....	136
Conclusão.....	144
Bibliografia.....	150
ANEXOS.....	160

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pag.
Anexo 1 – Questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra.....	164
Anexo 2 – Questionário de Vivências Académicas (QVA).....	169
Anexo 3 – Novas escalas do QVA.....	173
Anexo 4 – Grelha de análise de conteúdo.....	175
Anexo 5 – Questionário de Vivências Académicas adaptado aos estudantes universitários cabo-verdianos.....	180

Introdução

A transição do ensino secundário para o ensino superior representa uma das transições mais importantes no ciclo de vida académico e tem sido alvo de muitas investigações, quer pelo impacto que possui no desenvolvimento dos estudantes, enquanto jovens adultos, quer pelas reconhecidas dificuldades de adaptação às exigências e desafios deste nível de ensino.

O estudante é confrontado com um conjunto de desafios inerentes à vida académica, que se prendem com a adaptação ao estabelecimento de ensino e ao curso, incluindo aspectos como a reorganização dos novos relacionamentos interpessoais, as exigências cognitivas do estudo, as perspectivas de carreira, entre outros. Este momento também coincide muitas vezes com a saída de casa e com a separação dos amigos e familiares, exigindo-se, assim, níveis mais elevados de autonomia da parte do estudante desde à gestão do seu tempo, das suas tarefas, dos seus recursos económicos e da sua própria aprendizagem.

Os desafios da transição e adaptação ao ensino superior assumem uma importância muito particular, para os estudantes que prosseguem os seus estudos num país estrangeiro, nomeadamente os dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), onde se enquadram os cabo-verdianos, população-alvo do nosso estudo. Como refere Pires (2001), 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 corresponder a uma experiência negativa, principalmente quando também, marcada por dificuldades de ordem social, económica e afectiva. Por outro lado, atendendo ao facto de que a maioria desses estudantes tiveram que sair da casa e do país onde viviam para frequentarem 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 mais marcante. De facto, o estudante estará mais vulnerável, na medida em que se encontra perante novas realidade em que será necessário que ele aprenda a viver num espaço sócio-cultural diferente e que faça as suas aprendizagens num sistema e nível de ensino diferentes com todos os desafios a estes inerentes.

Deste modo, a adaptação ao ensino superior revela ser um processo complexo, onde interagem variáveis de índole pessoal, académica e também contextual, podendo

afectar o modo como os estudantes se desenvolvem e o seu próprio desempenho académico.

O desempenho académico no contexto do sucesso é também um conceito complexo, que abrange múltiplos factores que ultrapassam em larga escala o plano de capacidades intelectuais, sendo influenciado por uma rede complexa e ampla de variáveis pessoais, interpessoais, institucionais, sociais, económicas e pedagógicas (Peixoto, 1999; Rego & Sousa, 2000).

Com esta dissertação, pretendemos compreender o processo de adaptação dos estudantes cabo-verdianos à universidade e verificar em que medida determinados factores influenciam o seu desempenho académico. Este trabalho surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Pedagogia Universitária, e foi elaborado recorrendo à pesquisa bibliográfica existente sobre o tema, a alguma experiência pessoal, enquanto estudante universitária de origem cabo-verdiana e a partir da investigação empírica realizada com uma amostra de estudantes cabo-verdianos a estudar e a residir em Coimbra.

A questão central do estudo consiste em perceber quais as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes cabo-verdianos no seu processo de adaptação à universidade e de que forma isso afecta o seu desempenho académico.

Tendo formulado o problema, optámos por realizar um estudo quantitativo, não experimental e descritivo, enquanto estratégia de investigação empírica, o qual nos permitirá explorar a existência de relações entre variáveis, descrevê-las e descobrir factores associados ao fenómeno em causa. Quanto à sua estrutura, para além da Introdução e Conclusão, o presente trabalho é constituído por duas partes fundamentais: uma primeira parte, de enquadramento teórico, que dá uma sustentação conceptual ao nosso problema, considerando a influência de variáveis cognitivas, pessoais e contextuais na adaptação e no desempenho académico do estudante a nível do ensino superior, e uma segunda parte, em que expomos o plano geral da investigação empírica, os resultados obtidos e a sua discussão.

O enquadramento teórico é constituído por dois capítulos. No primeiro capítulo, abordamos as questões relacionadas com a adaptação do estudante ao ensino superior, analisando os vários desafios com que ele é confrontado nas dimensões pessoal, académica e social do seu ajustamento.

O segundo capítulo faz referência ao desempenho académico no contexto do sucesso e aos factores que o determinam. Definimos em termos conceptuais este

conceito, apresentamos alguns modelos que formulam teoricamente os factores influentes no (in)sucesso académico e procurámos evidências empíricas dos factores que afectam particularmente os estudantes dos PALOP.

A segunda parte, denominada de investigação empírica, integra também dois capítulos. No primeiro, descrevemos os nossos objectivos, delimitamos o nosso problema, bem como as nossas hipóteses de investigação. Seguidamente, descrevemos a metodologia do estudo empírico, caracterizando a nossa amostra, os instrumentos de medida e explicitando os procedimentos para a recolha e análise dos dados. O capítulo termina com a descrição do estudo psicométrico realizado, para a adaptação do instrumento de avaliação das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos.

Destinámos o segundo capítulo à apresentação e discussão dos resultados. Assim, começamos por apresentar os resultados acerca do perfil dos estudantes (percurso académico e projectos para o futuro, preparação para a entrada na universidade) e os resultados acerca do seu processo de adaptação e desempenho académico. Depois, tornamos expostos os resultados decorrentes do teste das hipóteses e a sua discussão que foi feita em torno da aceitação ou rejeição das mesmas, tendo sempre em consideração a revisão da literatura.

Na conclusão fizemos referência aos contributos teóricos e empíricos trazidos por este estudo, às limitações existentes na sua realização e às implicações práticas, decorrentes dos resultados, deixando algumas sugestões que nos parecem relevantes para possíveis intervenções junto da população do nosso estudo.

A bibliografia e os anexos complementam a nossa dissertação e, desta forma, julgamos ter deixado o nosso contributo a uma área de investigação da pedagogia universitária, que ganha cada vez mais relevância em virtude das preocupações dos diferentes agentes educativos e dos decisores políticos com a adaptação e o sucesso do estudante do ensino superior.

Capítulo I

Adaptação do estudante ao Ensino Superior

Introdução

No primeiro capítulo desta dissertação queremos dedicar-nos fundamentalmente às questões teóricas sobre o processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior. A transição para o ensino superior, assim como qualquer outra transição, requer sempre um período de ajustamento. Embora o primeiro ano seja visto como a fase mais expressiva em termos de adaptação, Pinheiro (2003) refere que o período de ajustamento pode ir além do primeiro ano de ingresso no ensino superior, se pensarmos no estudante como um indivíduo em mudança, no seu processo educativo e de desenvolvimento. A título de exemplo, a referida autora aponta para o facto de os alunos que frequentam os anos seguintes dos cursos continuarem o seu processo de adaptação iniciado no primeiro ano, enquanto ocorrem em simultâneo, outros processos de ajustamento decorrentes de outras transições pessoais, académicas, sociais, desenvolvimentais, de trabalho, etc.

O processo de adaptação ou ajustamento dos estudantes ao ensino superior pode ser fácil para uns e difícil para outros. Nas palavras de Pinheiro (2003, p. 125), “para alguns estudantes a entrada no ensino superior pode constituir um grande desafio, enquanto que para outros esse desafio pode ser menor. Para uns pode ser a grande oportunidade para alcançar autonomia e competência numa determinada área científica, mas para outros pode ser uma *missão impossível*, da qual faz parte um curso de que afinal não se gosta, um convívio social que não se aprecia, um conjunto de competências de estudo que não resultam em sucesso e um sentimento de que se está só e de que ninguém pode ou quer ajudar”.

Com efeito, este processo apresenta-se particularmente desafiador, exigindo que os jovens se confrontem com múltiplas tarefas e as resolvam de forma mais ou menos bem sucedida para que assim possam progredir e desenvolver-se. 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, etc. Através destes desafios, o jovem estudante poderá dispor de uma riqueza de vivências proporcionadas pelo confronto com uma nova situação, ou, pelo contrário, poderá viver uma experiência marcadamente negativa, como acontece nalguns casos (Almeida & Ferreira, 1997).

De entre as múltiplas e complexas tarefas com que os estudantes são confrontados, no seu processo de transição e adaptação ao ensino superior, a literatura da especialidade destaca as que estão associadas aos domínios pessoal, académico, vocacional e social (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Pinheiro, 2003). No domínio pessoal, importa considerar que as características pessoais de cada estudante, assim como os aspectos culturais e familiares influenciarão, de forma determinante as suas vivências após a matrícula, ou seja, as características prévias à entrada no ensino superior influenciarão a forma do estudante agir e de se organizar perante os desafios de adaptação. É igualmente necessário reflectir sobre as contribuições da experiência universitária no desenvolvimento da identidade e autonomia, da saúde e do bem-estar do jovem adulto.

No domínio académico, é necessário que o estudante se consciencialize e se adapte às novas exigências desse nível de ensino, nomeadamente, aos novos ritmos e estratégias de ensino-aprendizagem, à relação pedagógica professor-aluno, aos novos sistemas de avaliação, etc. Relativamente ao domínio vocacional, a universidade tem-se destacado como sendo uma etapa imprescindível na tomada de decisão, exploração e compromisso com objectivos traçados. Por último, no que concerne ao domínio social somos forçados a reconhecer que a experiência universitária proporciona ao jovem adulto a possibilidade de ampliar a sua rede de relações interpessoais, de melhorar o seu padrão de relacionamentos e a sua maturidade no desenvolvimento das mesmas.

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, nomeadamente os estudantes africanos que continuam os seus estudos nos países ocidentais (Pires, 2001). Os aspectos da transição e de desenvolvimento são comuns a todos os estudantes, entretanto, aos estudantes estrangeiros, nomeadamente, aos cabo-verdianos, acresce a inserção numa cultura estranha, uma língua que nem sempre é totalmente dominada, os aspectos climáticos e paisagísticos diferentes, um sistema de ensino anterior diferenciado do português, entre outros aspectos.

Neste sentido, a adaptação ao ensino superior pode ser conceptualizada como um processo complexo e multidimensional (envolvendo uma multiplicidade de variáveis) que, se não for bem conseguido diminui os níveis de satisfação e de investimento académico dos estudantes e, por conseguinte, aumenta os riscos de insucesso e abandono escolar. Com o objectivo de alcançar uma compreensão mais alargada do processo de adaptação académica dos estudantes universitários e, em

particular, os cabo-verdianos, propomo-nos a analisar nas próximas secções deste capítulo, os principais desafios com que se confrontam, nas dimensões académica, pessoal e social do seu ajustamento a este nível de ensino.

1. Adaptação Pessoal

A dimensão pessoal da adaptação académica diz respeito essencialmente à pessoa do aluno e encerra desafios aos quais o indivíduo deve responder com o estabelecimento de um forte sentido de autonomia, de identidade e também com o desenvolvimento da sua auto-estima e das suas competências intelectuais para um maior conhecimento de si próprio e para uma visão pessoal do mundo.

A revisão da literatura indica-nos que a adaptação ao ensino superior implica um ajustamento pessoal e emocional (por parte do estudante), e a aquisição e utilização de estratégias de *coping* que lhe permitam fazer face ao novo contexto. Das variáveis pessoais mais presentes nas vivências académicas dos estudantes universitários destacamos o relacionamento com a família, o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento vocacional e a manutenção da saúde e bem-estar. Assim, procuraremos identificar os principais desafios com que os estudantes são confrontados nesta dimensão do seu ajustamento académico.

1.1. Relação com a família

Actualmente é reconhecido que a família representa um contexto susceptível de influenciar o desenvolvimento psicológico, social e emocional dos seus membros. No âmbito da transição e adaptação ao ensino superior, ela também tem sido considerada uma variável que desempenha um papel crucial no modo como o jovem adulto percebe e vivencia os novos contextos de desenvolvimento. Os anos que se passam no ensino superior são vistos como um período, durante o qual, os estudantes conquistam autonomia e adquirem uma certa independência da família de origem. Para alguns investigadores, estes ganhos ocorrem à medida que os laços com a família afrouxam e os pais passam a exercer menos influência nas atitudes e comportamentos dos jovens-adultos, sem que haja, no entanto, uma ruptura dos laços afectivos e de apoio (Silva, 2003).

Na literatura encontram-se dois grandes grupos de investigação que se interessam pelo esclarecimento da relação entre a família e o

desenvolvimento/adaptação dos jovens ao ensino superior. O primeiro grupo centraliza-se na teoria da vinculação destacando a resolução do conflito separação-indivuação, e o segundo grupo aborda a questão do suporte social familiar. Passamos agora a referir de forma breve os pressupostos teóricos de cada um deles.

De acordo com a teoria da vinculação (Sarason *et al.*, 1990; Cutrona, 1994) a criança exibe desde o nascimento comportamentos de vinculação que são activados em situações de angústia física e psicológica, com o objectivo de manter uma proximidade física e emocional com os pais. De um modo geral, a figura de vinculação é considerada uma base segura a partir da qual a criança pode explorar o meio ambiente sem medos, promovendo, deste modo, o desenvolvimento da sua competência social. Por outro lado, o processo de separação-indivuação está ligado ao desenvolvimento do ego e é visto como uma tentativa de transcender as representações infantis impostas pelos pais que resultam na reformulação do *self* e na aquisição do sentido de identidade.

Inicialmente alguns teóricos conceptualizaram a transição para a vida adulta como um período marcado pelo *stress*, na medida em que os adolescentes lutavam para se desvincularem psicologicamente do tratamento infantilizado por parte dos pais, reformulando assim um sentimento do seu “eu” como independente (Erikson, 1982). Concebia-se que a ruptura dos laços parentais constituía a condição fundamental para a construção da identidade.

Actualmente, considera-se que o jovem-adulto não abandona ou repudia os seus pais como condição necessária para o seu desenvolvimento, porque um desenvolvimento psicológico saudável é promovido dentro de um contexto de uma redefinição progressiva da relação com os pais, em que se fomenta a união emocional e, paralelamente, se encoraja o processo de autonomia. Assim, o desenvolvimento da autonomia e identidade ocorrem mediante o relacionamento com os pais e mediante a resolução do conflito dialéctico entre as necessidades de indivuação e vinculação, ou seja, o jovem-adulto deve ser capaz de, por um lado, diferenciar-se da família e, por outro, reter o sentimento de proximidade (Grotevant & Cooper, 1986).

O equilíbrio entre as necessidades de indivuação e vinculação desempenha também um papel importante na promoção do desenvolvimento pessoal e na adaptação a novos contextos de vida. A título de exemplo, destacamos a disponibilidade parental para apoiar o desenvolvimento da autonomia (vinculação segura) quando o estudante sai da casa dos pais para frequentar uma instituição de ensino superior. Isso promove uma base segura de apoio, que permite ao estudante explorar de forma activa o ambiente

universitário e desenvolver as suas competências, intelectual e social. Segundo Kenny (1987), em comparação com os rapazes as estudantes apresentam maior vinculação (no sentido de maior ligação com os pais) e níveis mais elevados de competência social, bem-estar psicológico e ajustamento académico, pessoal e social. Estes dados sugerem que os relacionamentos emocionalmente próximos parecem ser mais importantes para o desenvolvimento psicológico bem sucedido das mulheres do que dos homens.

Por outro lado, em função da resolução bem sucedida ou não, do processo de diferenciação/individuação, a adaptação do indivíduo pode ser melhor ou pior conseguida. Tudo depende da resposta afectiva à separação. Na realidade, a transição para o ensino superior leva muitos estudantes a saírem de casa, a irem para sítios as vezes pouco acolhedores e viverem com pessoas que lhes são estranhas, originando deste modo, (principalmente para os menos resilientes) *stress*, solidão, alienação e, por vezes, depressão. No caso particular dos estudantes cabo-verdianos, relembramos que eles deixam o seu país de origem e os seus familiares a milhares de quilómetros para poderem continuar os seus estudos em Portugal, pelo que devido à distância e às vezes aos fracos recursos económicos, existe uma possibilidade mínima de poderem visitar e contactar regularmente com os seus familiares e amigos. Neste sentido, a preocupação com pensamentos relativos à casa e à família, a par dos sentimentos de nostalgia, poderão ser mais fortes e mais evidente nesse grupo de estudantes (Samutelela, Almeida & Ferreira, 2000). Tal facto, torna-se efectivamente importante na compreensão do (in) sucesso destes alunos, quando dados de investigação sugerem a existência de uma associação entre a melancolia e as falhas cognitivas, fraca concentração e diminuição da qualidade de 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 é compreensível que alguns estudantes deste grupo sintam a sua influencia na sua realização académica.

Na perspectiva de alguns autores, os estudantes com sentimentos positivos de separação mostram-se bem adaptados à vida universitária, enquanto que os estudantes com sentimentos negativos (ressentimento, angustia) mostram mais dificuldades na adaptação (Lopez *et al.*, 1998).

O outro grupo de investigação que pretende esclarecer a relação entre a família e o desenvolvimento/adaptação dos jovens ao ensino superior, incide sobre os níveis de suporte ou apoio familiar. Assim, sugere-se que o suporte familiar (níveis elevados de

coesão e expressividade de sentimentos) e a ausência de conflito no relacionamento com ambos os progenitores são directa e indirectamente relevantes para a adaptação na transição para a universidade. Dito de outro modo, a manutenção de laços familiares positivos e a percepção de apoio e segurança que a família transmite ao estudante, representam factores muito importantes na sua capacidade de adaptação académica.

Numa revisão extensiva de estudos sobre o suporte social, Barrera e Li (1996) chegaram à conclusão que os pais são uma fonte considerável de apoio social bem como os pares. Verificaram que os pais influenciam mais as decisões ao nível das metas educacionais e vocacionais, enquanto os pares parecem influenciar as escolhas de estilos de vida (ex: vestuário, música). Relativamente aos factores que afectam de modo negativo as provisões de apoio parental, os autores destacam o alcoolismo, a depressão, o conflito parental e eventos como o divórcio. Neste sentido, um suporte familiar pobre tem sido associado a comportamentos anti-sociais e de desajustamento, abuso de álcool e drogas no jovem adulto. Em contrapartida, um apoio parental adequado, com níveis elevados de coesão familiar, parece revelar-se crucial no bem-estar e no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, constituindo-se como factor promotor de ajustamento a novos contextos de vida.

O ajustamento psicossocial do jovem adulto é também muito influenciado pelo controlo parental, no sentido de que o controlo comportamental por parte dos pais facilita o ajustamento social do estudante universitário e o compromisso para com a instituição, ao promover a regulação do comportamento.

Em suma, a literatura aponta que o conflito parental, a vinculação excessiva e o medo de separação estão associados a níveis elevados de angústia e desajustamento enquanto que uma vinculação segura, a coesão familiar e o apoio parental, associados a doses equilibradas de controlo comportamental, revelam níveis elevados de bem-estar psicológico, de competência social e de ajustamento durante os períodos de transição.

As diversas pesquisas neste domínio evidenciam claramente o quanto as relações familiares são importantes no processo de adaptação do estudante ao contexto universitário. Segundo Keny (1987), é importante que os estudantes confiem nas relações familiares, para recorrerem a elas sempre que necessitarem de apoio, sem que isso seja considerado um sinal de imaturidade ou dependência; por outro lado, é importante alertar os pais para que confiem na capacidade de resposta dos filhos e estejam disponíveis para atender às solicitações, sem caírem em situações extremas de superprotecção ou abandono.

1.2. Desenvolvimento da autonomia

Desenvolver a autonomia tem significado e é importante em qualquer fase de transição ou mudança, no entanto, na fase de jovem adulto esta tarefa é particularmente relevante para o seu desenvolvimento psicossocial, e assume aspectos específicos relacionados com novas e diferentes actividades que o indivíduo (e o estudante universitário, em especial) tem que aprender a gerir, mantendo os aspectos essenciais da sua identidade, num ambiente em constante mudança. O contexto universitário apresenta-se como sendo facilitador do processo de autonomização, através dos múltiplos desafios com que o estudante é confrontado. Neste âmbito, ele é desafiado a auto-regular a sua aprendizagem de forma a ser bem sucedido academicamente, a fazer amigos, a estar com os outros e aprender a estar só, em suma, a tomar conta de si em vários aspectos (gerir o tempo, os trabalhos académicos, os recursos financeiros, etc.).

Segundo Chickering (1969), a autonomia significa segurança estabilidade e coordenação de comportamentos com finalidades pessoais e sociais, implicando o desenvolvimento de três dimensões fundamentais: a independência emocional, a independência instrumental, e a interdependência. Na sua obra *Education and Identity* (1969), o referido autor descreve cada um destes sub-vectores da autonomia, analisa as mudanças operadas através das descrições feitas pelos estudantes e revela os resultados de investigações efectuadas neste domínio, que suportam empiricamente a sua perspectiva sobre como os estudantes assumem progressivamente padrões de vida cada vez mais independentes e activos.

Relativamente à independência emocional (primeiro vector), o autor afirma que esta se traduz na ausência da necessidade constante de segurança, afecto e aprovação. Segundo Pinheiro (1994), o primeiro passo nesta direcção será, sem dúvida, a emancipação em relação aos pais. Para muitos indivíduos é o tempo de se aperceberem o quanto são parecidos com os seus pais, sem no entanto se confundirem com eles, marcando nitidamente os aspectos em que se aproximam e aqueles em que se afastam ou mesmo se opõem. Provavelmente, pela primeira vez, os pais passam a ser vistos como não omnipresentes e não omnipotentes, facto que terá aspectos paradoxais: a independência do jovem adulto, por um lado, e a falta de suporte constante, por outro. A resolução deste paradoxo é uma tarefa importante para que o indivíduo possa encontrar uma auto-direcção.

Por vezes o processo de emancipação dos pais, pode aparentar contornos de uma certa rebeldia ou alienação, cepticismo e censura, aspectos estes que mais tarde vêm a ser substituídos por uma avaliação mais realista e por uma compreensão calorosa. O jovem pode afastar-se da realidade, por perspectivar o mundo adulto como sendo antiquado, mas isso não significa necessariamente que ocorre uma ruptura. Será antes uma forma de demarcar dos seus pais e que é geralmente acompanhada de manifestações de compreensão e de simpatia por parte dos jovens, em relação ao esforço dispendido pelos pais a orientá-los e a aconselhá-los.

No processo de independência emocional é igualmente importante a redução da dependência em relação aos pares e às regras institucionais. À medida que as relações de interdependência com os pais e amigos se enraízam, o jovem adulto vai descobrindo formas cada vez mais construtivas de trabalhar dentro das limitações e regras impostas pelas instituições e pelos outros adultos. A rebeldia anteriormente referida perde o seu carácter absoluto, relativiza-se, transforma-se em desacordo e questionamento crítico, à medida que a razão ganha voz sobre a impulsividade. Trata-se de operar mudanças em relação à autoridade institucional, tal como em relação aos pais, de forma a tornar benéfica para o estudante a nova relação com a autoridade.

O incremento da visão crítica afecta também a relação com os pares e adultos. Por exemplo, com os amigos a autonomização vai-se processando gradualmente, podendo ocorrer modificações nas atitudes perante os grupos de pertença e até a mudança de grupos de referência. Livre da necessidade constante de apoios, o jovem sente-se capaz de questionar as suas amizades, se isso implicar a obtenção de relacionamentos mais francos e abertos, fixos e duradouros, baseados num apoio mútuo.

Em suma, à medida que estas três tarefas vão sendo realizadas, o jovem vai sentindo menos necessidade de segurança afecto e aprovação. O estudante universitário passa a ser capaz de correr mais riscos, de se aventurar sozinho, ir além das normas parentais, dos padrões institucionais e das relações inter-pessoais já estabelecidas. Como refere Chickering (1969, p. 60), “os seus próprios pensamentos, percepções e valores passam a ser a força motivadora da sua vida e os seus comportamentos manifestam cada vez mais a capacidade de abertura às diferentes alternativas.”

Este autor conclui que, de uma forma geral, o sucesso da independência emocional parece associado à relação que o estudante estabelece com o mundo que o rodeia, com os pais, os amigos, os outros adultos, as instituições e, entre estas, a

instituição universitária, podendo ser cada uma destas relações favorável ou não ao desenvolvimento da autonomia.

O segundo sub-vector da autonomia, a independência instrumental caracteriza-se pelo fortalecimento da auto-confiança e pela habilidade de conduzir a própria vida. À medida que o jovem adulto vai ficando emocionalmente mais independente dos pais, aumenta a possibilidade de, por um lado, exercer outras actividades separadas deles e por outro, aproximar-se deles sem sentir que põe em causa a sua liberdade e diferença.

Segundo Chickering (1969), a independência instrumental tem duas componentes principais. A primeira é a capacidade de levar a cabo actividades por iniciativa própria e ser auto-suficiente na resolução de problemas. Esta competência traduz-se na liberdade dos estudantes fazerem uso do leque de conhecimentos que lhes é oferecido; na capacidade do estudante fazer planos, modificá-los e cumpri-los; na descoberta de novas formas de chegar a assuntos de seu interesse e contornar obstáculos que surjam; na capacidade de lidar com uma variedade e simultaneidade de responsabilidades esforçando-se por obter resultados em todos eles, etc.

A segunda componente diz respeito à mobilidade, ou seja, à capacidade do indivíduo se mover, de um lado para outro, de substituir uma situação por outra melhor em função das suas necessidades e desejos. Por exemplo, conseguir casa própria e organizar o dia-a-dia de acordo com as tarefas que mais aprecia, constitui uma das tarefas frequentemente desejadas pelo jovem adulto¹. Mesmo quando não consegue ser economicamente independente, viver numa casa que não a dos pais, pode representar liberdade de organizar o seu tempo e dinheiro.

Chickering (1969) relaciona os diversos aspectos da independência instrumental com o ambiente universitário, criticando os sistemas praticados nas universidades que somente valorizam as tarefas académicas. Refere que o desenvolvimento pessoal e social dos alunos fica comprometido sempre que uma organização curricular não favorece o contacto com o mundo do trabalho, sem ligação com a prática, e sempre que o apoio só seja dado e procurado perante situações de grande dificuldade. Na sua perspectiva, se o desenvolvimento da autonomia na universidade não é plenamente conseguido, não é tanto por falta de emancipação dos pais mas por falta de situações nas

¹ A esse respeito podemos afirmar que o facto de muitos jovens quererem estudar numa universidade estrangeira, através de uma bolsa, representa o desejo de uma independência instrumental e indica capacidade de mobilidade e planificação dos aspectos práticos da vida relacionadas não só com as actividades académicas mas também com outros recursos como o espaço, o tempo e dinheiro.

quais os estudantes possam desenvolver e demonstrar a si próprios a capacidade de auto-suficiência e auto-suporte, sendo insuficiente a liberdade de movimento para responder às necessidades de aprendizagem.

O desenvolvimento da autonomia culmina com o reconhecimento e aceitação da interdependência, ou seja, com a consciência de que não se pode receber benefícios de uma estrutura social sem contribuir para ela, e que os direitos pessoais têm uma consequência directa nas responsabilidades sociais. Para Chickering (1969), apesar de este ser um dos últimos aspectos da autonomia a ser trabalhado é o que vai solidificar tudo o que o jovem adulto conquistou em termos emocionais e instrumentais, de modo a que ele compreenda que a autonomia na sua forma mais elevada é sinónimo de interdependência, ou seja, a existência de uma liberdade própria para escolher ou agir fora das influências, e também uma liberdade que igualmente reconhece a dependência e a obrigação perante os outros, perante a colectividade social e as suas convenções.

Segundo este autor, com o reconhecimento da interdependência, as fronteiras das escolhas pessoais tornam-se mais claras. Cada indivíduo passa a ser o maior responsável de si próprio, o maior respeitador de si próprio e dos outros, esperando que o recíproco também aconteça, pois o aumento do respeito por si, pelos outros e pelas coisas está na base da aceitação da interdependência.

Chickering (1969) refere aspectos muito importantes que definem o estudante interdependente: Trata-se de um indivíduo não punitivo, não hostil e que se sente em consonância com o seu todo e consciente das suas responsabilidades. De igual modo, considera como facilitadores da interdependência, aspectos como: a participação em actividades extracurriculares e comunitárias, o relacionamento com os outros, a tomada de consciência dos próprios comportamentos e dos papéis em contextos sociais mais alargados e a tolerância pelos pontos de vista e comportamentos dos outros.

Em suma, é necessário reconhecer e aceitar que se tem uma (in) dependência relativa. Este reconhecimento e esta aceitação mobiliza o indivíduo para acções em conformidade com o que sente ser, aumenta o respeito e a responsabilidade pelos outros, e facilita os momentos de troca, de dar e de receber.

1.3 - Desenvolvimento vocacional

O desenvolvimento vocacional está intimamente relacionado com a elaboração de planos, construção de projectos e com a tomada de decisões no domínio profissional, baseadas num conhecimento claro acerca dos objectivos pessoais, interesses e talentos.

Com efeito, a decisão sobre a carreira implica uma certa maturidade vocacional (que se traduz no conhecimento e na procura de informação em função da identidade pessoal) e requer que o jovem-adulto tenha cumprido várias tarefas desenvolvimentais.

Apesar da influência dos factores do meio na escolha vocacional, Holland (1995) considera que a escolha da profissão é baseada fundamentalmente no tipo de personalidade, ou seja, as escolhas vocacionais preferenciais são o reflexo das expressões básicas da personalidade e também das interacções entre potencialidades biológicas, históricas, pessoais e solicitações ambientais. Partindo deste pressuposto, facilmente podemos compreender que a mudança de objectivos vocacionais em jovens adultos deve-se à excessiva incompatibilidade entre o seu tipo de personalidade e o tipo de ambiente. De facto, quando as interacções entre a pessoa e o ambiente são compatíveis, existem maiores probabilidades de efectuar escolhas vocacionais estáveis e de se obter um rendimento académico mais elevado, experimentando assim, uma maior satisfação.

O autor atrás mencionado construiu uma “tipologia” que compreende seis grupos correspondentes, por sua vez, a seis tipos de ambiente. Os seis tipos são: o realista, o intelectual, o social, o convencional, o empreendedor e o artístico. A semelhança entre o individuo e cada um desses seis tipos, ou seja, a sua ordem de preferência pelos seis ambientes constitui aquilo que Holland chama de *hierarquia desenvolvimental* e que influencia diversos aspectos do desenvolvimento vocacional. Assim, segundo esta tipologia quando um tipo sobressai e domina os outros, a escolha vocacional devera ser feita rapidamente e sem hesitação para uma dada profissão onde este tipo é caracterizado do seu ambiente. Em contrapartida, quando existem dois tipos que lutam entre si, surgem dificuldades de escolha, cabendo ao sujeito colocar fim a essa situação.

Outros autores (Gelatt, 1962; Hilton, 1962) deram o seu contributo apresentando segundo modelos de decisão para explicar os processos decisoriais implicados na escolha vocacional. Fazem a distinção de duas ordens de decisão: as decisões finais e as experimentais, isto é, que conduzem à procura de outras informações. As decisões experimentais constituem um ciclo no curso do qual se acumula a informação e se toma decisões parcelares até se chegar a uma decisão terminal. Este modelo favorece a liberdade de escolha por parte do sujeito.

Segundo a teoria de Erickson (1968), as escolhas vocacionais estão muito relacionadas com o desenvolvimento da identidade. A identidade traduz-se no

comprometimento com uma profissão, família, ideias e valores próprios. Por conseguinte, a assumpção do compromisso profissional ocorre com o crescimento da consciência de si próprio como trabalhador, ou seja da sua identidade vocacional.

Super (1973), por sua vez, expõe uma concepção onde explica que o desenvolvimento vocacional é um processo que se estende da infância até a velhice, sendo dinâmico no sentido de que resulta da interação entre conhecimentos do indivíduo e as solicitações da cultura. As características pessoais e a situação sócio-económica desempenham um papel sempre mais importante no curso da adolescência do que quando após a entrada no mercado de trabalho. O autor indica que a identificação com um dos pais, ou com um outro adulto que tenha um papel importante no seu desenvolvimento, pode ajudar o jovem na elaboração dos seus projectos pessoais e profissionais.

Alguns teóricos defendem que realizar escolhas vocacionais realistas e individualizadas, é uma tarefa complexa que muitas vezes se encontra para além do nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes que entram para o ensino superior, sendo notável que muitos deles se inscrevem na universidade com “pseudo-planos” (que depois tendem a abandonar) de carreira, amplamente influenciados pelas experiências de outros significativos. A esse respeito, Pires (2001) acrescenta que 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 o período escolar, não se esgotando nele. Assim, os 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.

Leitão e Paixão (1999) referem que no domínio vocacional, uma das dificuldades mais apontadas pelos alunos, em especial os do primeiro ano, prende-se com o desajusto entre a escolha vocacional e o curso frequentado, o que acarreta níveis elevados de desmotivação e baixo investimento no curso. Por sua vez, Lima (1998) considera que o ingresso no ensino superior não é, para muitos alunos, produto de uma escolha, mas antes de um sentimento de incapacidade para encontrar outras saídas, existindo opções de acesso em função de estratégias de colocação em detrimento de uma escolha vocacional, ou seja, o curso é escolhido de acordo com a possibilidade de colocação, evitando-se candidaturas a cursos em que as médias de ingresso são muito

elevadas. Tal situação acarreta consequências que não se esgotam no momento da escolha e os problemas arrastam-se porque não se entrou no curso preferido, aumentando assim, as dificuldades no processo de transição e adaptação ao ensino superior.

Neste contexto, o aconselhamento vocacional é visto como um caso de reorientação e assume particular relevância na medida em que permite auxiliar diversos jovens na sua componente académica, psicológica e pessoal. Um pedido de auxílio a um psicólogo nesta fase pode ditar a diferença entre o sucesso e o insucesso académico e, em casos mais extremos, o abandono ou a continuidade num curso.

A entrada num determinado curso é, na maioria dos casos, um objectivo pessoal, e o triunfar numa dada carreira é um objectivo de vida. Todavia, este sucesso depende de uma orientação eficaz e de um trabalho eficiente ao nível da exploração do mundo das profissões, bem como a um nível mais pessoal, onde se procura saber quais as nossas aptidões, para podermos jogar com os nossos interesses e valores, de forma a escolher um caminho para prosseguir.

A literatura revela que a experiência universitária favorece o desenvolvimento desse processo, influenciando as decisões e a maturidade do pensamento sobre os planos de carreira dos estudantes. Como refere Pires (2001), os anos de frequência do ensino superior concorrem para o desenvolvimento pessoal e vocacional dos estudantes na medida em que estes envolvem-se mais na avaliação do conhecimento que possuem sobre si próprios e também sobre os outros, ao mesmo tempo que aprofundam a sua percepção sobre o trabalho.

1.4. Manutenção da saúde e do bem-estar

Actualmente, é consensual a ideia de que o ensino superior deve promover o desenvolvimento integral dos seus estudantes, atendendo ao seu bem-estar geral, e não somente o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Neste sentido, a promoção da saúde e do bem-estar físico e psicológico ganha relevo, considerando que esta representa o equilíbrio dinâmico entre as componentes biológicas, psicossociais e ambientais. Como refere Pires (2001), ser saudável significa mais do que uma ausência de doença. É ser capaz de funcionar plenamente no plano físico, mental e social, experimentando estados emocionais positivos.

A saúde e/ou o bem-estar físico e psicológico do jovem adulto constituem, em grande parte, um problema de responsabilidade individual. Assim sendo, este é um

desafio que se coloca ao estudante do ensino superior, que ao confrontar-se com essa realidade, deverá reconhecer que de entre as diversas escolhas a efectuar, algumas poderão contribuir, ou não, para a qualidade da sua saúde e do seu bem-estar e que uma boa saúde física e psicológica constitui um recurso facilitador da sua realização pessoal a todos os níveis.

A noção de bem-estar psicológico está relacionado com aspectos psicológicos, que incluem a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional e a estabilidade de sentimentos, como o optimismo, a auto-estima, a felicidade, o afecto, etc. (Almeida, 1998). Adams e colaboradores (1997) definem este conceito como sendo a percepção que nós temos perante a leitura que fazemos dos resultados que alcançamos relativamente aos acontecimentos e circunstâncias da nossa vida. Assim, trata-se de um optimismo disposicional, em que os sujeitos disposicionalmente optimistas tendem a acreditar mais nos resultados positivos de cada situação.

Os estudos sobre o bem-estar psicológico têm sido analisados sob duas perspectivas. Uma mais orientada para os aspectos pessoais e outra mais ligada aos relacionamentos interpessoais. Todavia, essas perspectivas assumem um carácter de complementaridade, uma vez que existe sempre uma interacção entre os aspectos pessoais, internos e os aspectos relacionais. Na dimensão pessoal do ajustamento académico, o bem-estar psicológico, traduzido na capacidade de estabelecer relações interpessoais, assume uma grande importância na medida em que os sujeitos com maior capacidade de estabelecer laços de amizade e de se constituírem como redes de apoio social conseguem lidar melhor com o *stress* e com possíveis problemas psicológicos vivenciados nesta fase de ajustamento (Veenhoven, 1991).

Quanto ao bem-estar físico, este inclui aprendizagens acerca dos padrões nutricionais e dietéticos, a prática de exercício, assim como o conhecimento de comportamentos e de substâncias prejudiciais à saúde e ao equilíbrio físico. Esta dimensão (bem-estar físico) abarca também uma atitude de protecção e cuidado face às doenças sexualmente transmissíveis, uma vez que os estudantes universitários se encontram numa fase sexualmente activa em que a capacidade limitada de alguns para recusar desafios a este nível os poderá conduzir a comportamentos de risco.

Alguns autores (Astin, 1997; Cornelius, 1995) defendem que existe uma correlação positiva entre a dimensão do bem-estar físico/psicológico e o tempo dispensado à prática do desporto ou de exercício físico; a participação em trabalhos de grupo, e o tempo passado em sessões de socialização ou confraternização com amigos,

etc. Segundo Astin (1997), os níveis de saúde e de bem-estar físico dos alunos modificam-se após a sua entrada para o ensino superior, apresentando os estudantes que interagem frequentemente com a Faculdade e com os colegas de curso e que estão na recta final do curso, pequenos declínios nos níveis de saúde e bem-estar. Todavia, ele sublinha que estas alterações podem ser devidas à experiência universitária, à maturação ou à mudança social.

Assim, para além desta evidência, o interesse e a necessidade de se promover comportamentos conducentes a níveis satisfatórios de bem-estar físico e psicológico junto dos estudantes universitários, justificam-se pelo facto de haver ainda muitos comportamentos de risco nessa população e pelo facto de os alunos vivenciarem com a transição para este nível de ensino, muitas situações que podem afectar negativamente o seu bem-estar psicológico e, por conseguinte, o seu desempenho académico. A esse respeito, Leafgren (1998) refere que a universidade apresenta-se para os alunos, em especial para os do primeiro ano, como o início de um período em que se pode experimentar solidão, *stress* e ansiedade, decorrentes da separação da família e dos amigos e, por conseguinte, da necessidade de fazer novas amizades e também da possibilidade de ser bem sucedido, ou não, em termos académicos. Podemos dizer que as vivências académicas fazem com que estudante experimente uma variedade de emoções, com as quais ele deve saber lidar de uma forma cada vez mais eficaz.

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, quando associado ao sentimento de depressão e submersão face as tarefas académicas (Astin, 1997). Embora não existam evidências de que tal facto seja de origem maturativa, os anos passados no ensino superior apontam para um resultado misto: por um lado, passar quatro anos, com aproveitamento, no ensino superior está negativamente associado ao sentimento depressivo, e, por outro, passar dois anos com aproveitamento está positivamente associado ao sentir-se sobrecarregado ou submergido. Segundo Astin (1997), isto pode dever-se a dois aspectos importantes: se, por um lado, o estudante é incapaz de responder às exigências académicas durante os quatro anos lectivos seguintes à sua primeira matrícula, pode começar a experimentar um sentimento depressivo. Mas, se pelo contrário foi capaz de ultrapassar os primeiros anos, pode começar a sentir-se submergido, porque à medida que vai passando de ano crescem as responsabilidades.

Alguns autores (Grace, 1997; Santos, 2001; Alva, 1998) também chamam a atenção para o consumo excessivo de bebidas alcoólicas por parte dos estudantes universitários, para as desordens alimentares e para o perigo existente no consumo de substâncias psicoactivas. De facto, em determinadas situações, para ganharem a aceitação dos pares, ou para lidarem com o *stress* da vida universitária, os jovens assumem comportamentos de riscos, que deveriam ser evitados, uma vez que acarretam dificuldades académicas, riscos na área da saúde e interferem com a sua segurança e auto-estima, problemas estes, que se reflectem por exemplo, na sua capacidade de estabelecer relações interpessoais.

Em suma, tanto os estudantes do primeiro ano como os dos anos posteriores são desafiados a procurar um nível equilibrado de saúde física e mental. Tal equilíbrio, requer do estudante o desenvolvimento do seu sentido de autonomia que, inegavelmente, é melhor adquirido no seio de uma família fornecedora de um suporte válido e também de pares que promovam comportamentos saudáveis. É fundamental que o estudante compreenda que é importante manter níveis elevados de saúde e de bem-estar, tanto para o momento actual como para a sua vida futura, e que para se adaptar e ter sucesso (em termos académicos e não só) é preciso encarar este desafio da melhor forma possível.

2. Adaptação Académica

A transição para o ensino superior, como temos visto, requer um ajustamento pessoal mas também e sobretudo um ajustamento académico, no sentido de que é exigido do estudante, o desenvolvimento de um conjunto de competências adaptativas para lidar com um contexto não apenas novo mas também dinâmico em si mesmo e que contribui para o seu desenvolvimento enquanto jovem adulto (Pascarella & Terenzini, 1991). Em termos académicos, esse contexto abrange os ambientes físicos, mais ligados a aspectos da construção do edifício e da distribuição dos diferentes espaços, incluindo os recursos materiais existentes, e também os ambientes relacionais e educacionais dentro do espaço do *campus*² universitário. O ajustamento dos estudantes a novos

² Lugar onde se situa as instalações de uma universidade e os espaços de lazer que o circundam, podendo integrar as cantinas, as residências dos estudantes, etc.

espaços de vida (cidades, instituição académica, casas, quarto, etc.), a novos papéis e rotinas do dia-a-dia, aos novos sistemas de ensino, de avaliação e a correspondentes ritmos de estudo e estratégias de aprendizagem, pode ser particularmente exigente para alguns e uma tarefa quase impossível para outros.

Perante esse desafio, os factores que assumem importância nesta dimensão da adaptação estão relacionados com a adaptação à instituição, com a relação pedagógica professor-aluno estabelecida, com a auto-regulação da aprendizagem e com o controle dos níveis de ansiedade causados pelas situações de avaliação. Passamos agora a falar de forma breve sobre cada um deles.

2.1. Adaptação a instituição

No processo de adaptação académica não podemos ignorar os aspectos relacionados com as condições materiais e com a estrutura social e organizativa da instituição frequentada, uma vez que isso influencia a qualidade das experiências universitárias, podendo representar oportunidades positivas ou negativas para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Kuh e colaboradores (1991), a estrutura física, social e organizativa de uma instituição pode ser desencorajadora, confusa e imprevisível, ou estruturada, coerente, previsível e encorajadora. Estes autores defendem que as características físicas do *campus* condicionam o desenvolvimento pessoal, social e académico dos estudantes, sendo as estruturas muito dispersas e com um número excessivo de alunos potenciadoras de maiores dificuldades no estabelecimento de redes de comunicação e fortalecimento das relações interpessoais.

Deste modo, na avaliação do ambiente físico importa considerar aspectos como a segurança e protecção proporcionadas pela instituição, a promoção ou inibição do contacto social, a imagem que passa relativamente a sua qualidade, o facto de ser agradável ou não, o grau em que estimula experiências, contactos e interacções etc. (Conyne, 1987). Podemos afirmar que o ambiente físico pode contribuir, ou não, para o desenvolvimento por parte do estudante de um sentimento de segurança, de pertença e de familiaridade com a instituição, de facilidade de acesso e de mobilidade em seus espaços.

A criação e manutenção de um ambiente atractivo para os estudantes de modo a satisfazer e sustentar os seus esforços de realização académica constituem um aspecto fundamental nas instituições de ensino superior. Santos (2001), sugere que se pode falar

em ambientes saudáveis ou doentios, sendo que para um ambiente doentio contribuem factores como a existência de péssimas relações interpessoais, caracterizadas por uma forte competição (o que pode gerar ansiedade nos alunos), e de fracas estruturas de apoio, em termos materiais e relacionais, que podem conduzir a comportamentos de absentismo escolar e, por conseguinte ao aumento nos índices de reprovação. Dustin e Murchiston (1993) referem, a este respeito, que os alunos do primeiro ano poderão levar algum tempo a ter conhecimentos das estruturas de apoio disponíveis dentro do *campus* universitário e que a falta de conhecimento sobre a existência destes recursos pode provocar a emergência de um sentimento de inadaptação e isolamento. Em muitos casos, em virtude (..) no *campus* universitário observa-se uma grande dispersão de espaços e edifícios e de serviços a explorar e a conhecer.

Os espaços físicos desempenham ainda um papel importante na estruturação de contextos que valorizam a diversidade, promovem a responsabilidade social, encorajam discussões e debates e proporcionam um sentido de pertença aos seus membros, podendo isso exercer importantes repercussões ao nível das aprendizagens. Com efeito, quando existe uma “congruência” entre o estudante universitário e a instituição de ensino frequentada, são possíveis maiores níveis de satisfação e desempenho escolar.

As investigações demonstram que, no ensino superior, a qualidade das interacções informais entre o estudante e a instituição que este frequenta assumem uma influência positiva nas aspirações e planos de carreira, sendo que os esforços da instituição em estabelecer interacções positivas com os seus alunos se traduzem em elevados níveis de ajustamento académico pessoal e social à universidade (Pascarella, Terenzini, DUBY & Iverson, 1983). No primeiro 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, dos funcionários, da Faculdade ou Departamento tendem a apresentar-se como factores importantes para a melhoria do sucesso e da persistência do aluno (Levitz & Noel, 1989). Os resultados do estudo destes autores mostram que a maioria dos estudantes que não beneficiou de um contacto significativo com a instituição, com os professores ou funcionários da Faculdade, durante as primeiras semanas de aulas, não voltou a inscrever-se no ano seguinte. Assim, eles sublinham que uma atitude humanitária da instituição e dos profissionais é a força capaz de induzir interacções positivas, sucesso e persistência nas actividades académicas.

Pires (2001) refere que a interacção entre a instituição e o estudante é muito importante, ajudando-o a construir expectativas adequadas, a reconhecer a relevância do seu curso para a sua carreira, e permitindo-lhe o desenvolvimento das competências necessárias. Acrescenta ainda, que o relacionamento com a instituição influencia também o desenvolvimento do relacionamento pessoal entre os estudantes, ao representar valores e estilos particulares na sua interacção.

Em suma, podemos afirmar que a interacção entre os estudantes e a instituição constitui um factor que exerce uma influência marcante no desenvolvimento pessoal e intelectual do estudante, assim como nos seus níveis de adaptação, sucesso e persistência académica.

2.2. Relação pedagógica professor – aluno

Hoje em dia, é consensual que todo o processo educativo tem por base o estabelecimento de relações interpessoais, sendo a relação professor-aluno um domínio particular dessas mesmas relações. No processo de ensino aprendizagem, esta relação pedagógica não se circunscreve à transmissão e recepção de conteúdos programáticos, mas envolve muitas outras variáveis. As próprias funções dos docentes já não se limitam à transmissão de conhecimentos, sendo de maior importância as actividades de preparação e manutenção de um clima ou ambiente promotor da aprendizagem activa dos alunos. Como refere Postic (1984, p. 191), “ quer falemos de aprender um conteúdo intelectual ou de aprender a resolver os problemas, ou a libertar a criatividade, ou melhorar o juízo de si próprio no aluno ou no estudante, é o clima psicológico de facilidade criado pelo docente que aumenta cada um destes diferentes tipos de aquisições”.

Em termos afectivos, a relação pedagógica professor-aluno no ensino superior, nomeadamente nas universidades, tem-se caracterizado por uma postura de distanciamento da parte do professor, a qual conduz a crenças irracionais do tipo o bom professor universitário é aquele que mantém uma maior distância dos alunos ou é aquele que reprova muitos alunos, influenciando assim, negativamente, o clima relacional (Jesus, 2002).

Nos outros níveis de ensino, os professores começam a ter em conta a importância da dimensão afectiva na relação pedagógica, mas no ensino superior isto ainda não acontece com frequência, provavelmente, porque a componente pedagógica

continua a ser pouco valorizada para efeitos de progressão na carreira, fazendo com que os docentes tenham um menor empenhamento cognitivo, comportamental e afectivo nesta dimensão de trabalho, preferindo investir na dimensão da investigação científica. No entanto, é fundamental que também, a este nível de ensino, os professores tenham uma maior consciência de que é necessário valorizar os aspectos afectivos na relação pedagógica, tendo em vista a formação do sucesso dos alunos.

Rego (2003) é um dos autores que se tem dedicado às questões pedagógicas no ensino superior, nomeadamente, aos aspectos da relação pedagógica e do impacto de determinados comportamentos docentes (comunicacionais e de cidadania) sobre a motivação, a auto-confiança e o desempenho académico dos estudantes. Este autor define comportamentos de cidadania docente como aqueles que são “discricionários, (obrigatórios) não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização de ensino superior designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes” (Rego 2003, p.35). Deste modo, esses comportamentos têm mais probabilidade do que outros comportamentos de não fazerem parte do elenco das obrigações formais dos professores do ensino superior e têm menos probabilidade de serem oficialmente recompensados. Todavia, contribuem para a eficácia das instituições de ensino, nomeadamente o desempenho académico dos estudantes.

As dimensões dos comportamentos de cidadania docente estão divididas em quatro categorias: o comportamento participativo, a orientação prática, a conscienciosidade pedagógica e a cortesia. O comportamento participativo representa a promoção do diálogo e o fenómeno da participação dos estudantes no processo pedagógico. A orientação prática reflecte a preocupação pedagógica do docente em ilustrar a explanação das matérias com exemplos práticos e interessantes para a vida dos estudantes. A conscienciosidade pedagógica tem a ver com os comportamentos reveladores de uma postura preocupada com o exercício rigoroso da função docente e a cortesia caracteriza um tratamento respeitador dos estudantes (Rego, 2003).

Quando os professores desenvolvem esses comportamentos, influenciam positiva e significativamente a vida dos estudantes, seja enquanto frequentam o curso, seja posteriormente na vida profissional. Na realidade, eles funcionam como modelos passíveis de imitação, despertam ambientes promotores do envolvimento activo dos estudantes e do seu desenvolvimento, criam expectativas positivas nos seus alunos que os desafiam a cumpri-las, promovem relações de confiança, transmitem entusiasmo,

suscitam fenómenos de identificação, incitam satisfação e sentimentos de auto-satisfação e sentimentos de auto-eficácia, estimulam a aprendizagem e transmitem mensagens conducentes à assunção de responsabilidades (Rego, 2003).

Os docentes que adoptam os comportamentos atrás mencionados suscitam um conjunto de reacções positivas, susceptíveis de promoverem o desenvolvimento, a satisfação e o empenhamento do aluno nas actividades académicas. E porque a participação do aluno contribui para o seu desenvolvimento individual, ao participar, os seus níveis de motivação, satisfação e interesse pelas matérias podem ser incrementados, a discussão partilhada pode gerar novas perspectivas para os temas em discussão e os tópicos podem ser mais facilmente assimilados.

Por outro lado, quando o professor prepara bem as aulas e as organiza de modo pedagogicamente atractivo, é possível que os estudantes vejam facilitada a sua tarefa de organização mental das matérias, experimentem menos dúvidas na compreensão dos tópicos e aprendam eles próprios a organizarem melhor o seu estudo. A ilustração das aulas com exemplos práticos, também pode conferir maior credibilidade aos temas tratados, e ajudando o aluno a compreender melhor como pode lidar com as situações reais com que venha a ser confrontado na vida profissional.

Por fim, o tratamento cortês pode incrementar os níveis de confiança motivação e empenhamento dos estudantes. Com efeito, sentindo-se valorizados e dignamente tratados pelos docentes, os alunos podem adquirir sentimentos de auto-respeito, auto-confiança e auto-eficácia que são promotores da sua maior dedicação ao estudo.

Os comportamentos comunicacionais dos professores representam outra dimensão da relação pedagógica estudada por Rego (2003), e assumem grande importância, na medida em que o processo ensino-aprendizagem passa em grande medida pela eficácia do processo comunicacional, designadamente em sala de aula. Parece indubitável que nele residirá uma das áreas com mais forte potencial de melhoria da qualidade do ensino. No ensino superior, o tipo de avaliação que às vezes é preconizado e a existência de um modelo dualista de conhecimento, em que um professor expõe a matéria e os alunos funcionam como receptores do que lhe é transmitido, não favorecem o contacto entre docentes e discentes e isso acarreta aspectos negativos na sua adaptação académica.

A comunicação entre docentes e discentes no contexto da sala de aulas é um aspecto importante e que contribui para aumentar a motivação dos alunos para facilitar o desenvolvimento do seu raciocínio crítico. O facto de muitos professores encararem o

processo de ensino como simples exposição de matéria e realização de exames, leva muitos alunos a adoptarem o confortável papel de receptores passivos de conhecimentos não havendo lugar assim para a discussão dos temas abordados, a comparação entre os diferentes pontos de vista e, enfim, a uma maior possibilidade de abertura em termos comunicacionais.

Astin e colaboradores (1993) realizaram uma investigação com o objectivo de analisar a relação entre o contacto informal com os professores e os indicadores do desempenho académico. Os resultados sugeriram que o contacto informal com os professores tinha uma influência positiva nos resultados académicos. Após uma revisão da literatura sobre a influência dos aspectos das vivências institucionais dos estudantes universitários na aprendizagem, alguns autores (Terenzini *et al.*, 1987) afirmam que a disponibilidade demonstrada pelos docentes para contactar com alunos fora do tempo de aulas, para além de potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, aumentando consequentemente a probabilidade de obterem bons resultados escolares, facilita também o seu ajustamento académico.

A qualidade no ensino superior tem ocupado, nos últimos anos, um lugar de destaque, seja no discurso dos agentes educativos, nas preocupações dos decisores políticos, ou na literatura especializada. No entanto, para se alcançarem efectivas melhorias qualitativas, importa descortinar as áreas de pesquisa e intervenção mais pertinentes. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem tem sido referido por diversos estudiosos da qualidade como uma das áreas de intervenção com maior potencial, e sendo consensual que este processo decorre através de relações interpessoais, nomeadamente a relação professor-aluno, importa analisar e estudar que aspectos dessa relação potenciam o processo de ensino-aprendizagem.

2.3. Auto-regulação da aprendizagem

O contexto do ensino superior caracteriza-se como sendo pouco estruturado e requer da parte dos estudantes o domínio de competências de auto-regulação da aprendizagem, a que raramente os estudantes do 1º ano estão habituados. Deste modo, isso constitui um grande desafio em termos académicos e com muitas implicações nos resultados escolares. A investigação nesta área sugere que os alunos podem encontrar vantagens na utilização de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, ou seja, podem melhorar os seus níveis de aprendizagem e o seu desempenho académico se se

tornarem mais conscientes e interventivos no seu processo de aprendizagem (Weinstein, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

O conceito de auto-regulação da aprendizagem têm vindo a ganhar importância num contexto em que a aprendizagem é concebida como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão 1985, p. 86). Dito de outro modo, a aprendizagem é um processo contínuo de construção pessoal que requer iniciativa, actividade e autonomia por parte de quem aprende (Almeida & Morais, 1997). Com efeito, esse processo de construção só se torna possível mediante um papel activo do sujeito em que ele regula a sua própria aprendizagem.

Segundo (Rosário, 2004b, p. 37) a auto-regulação da aprendizagem constitui “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar”. Deste modo, as estratégias auto-reguladas passam por estabelecer objectivos de aprendizagem proximais; elaborar e organizar apontamentos; monitorizar a realização pessoal, seleccionando indicadores de evolução; reestruturar o local de aprendizagem e do contexto compatibilizando-o com os objectivos a alcançar; gerir eficazmente o tempo; avaliar os métodos e utilizar os recursos externos disponíveis (pais, professores).

A aprendizagem auto-regulada apresenta três componentes importantes: as estratégias cognitivas utilizadas pelos estudantes para aprenderem e compreenderem a informação; as estratégias metacognitivas e, por último, a gestão e controlo dos recursos do estudante para a realização das tarefas académicas (Pitrinch & De Groot, 1990).

As estratégias cognitivas passam pelos comportamentos facilitadores da integração compreensão e recuperação da informação, como por exemplo, leitura em voz alta palavras de um texto, sumarização da informação e criação de analogias, selecção das ideias principais de um texto e elaboração de esquemas, etc.

As estratégias metacognitivas incluem o planeamento, a monitorização e a regulação. O planeamento, como por exemplo o estabelecimento de metas de estudo, tem como objectivo ajudar o estudante a planear o uso de estratégias cognitivas, ao mesmo tempo que activa os aspectos importantes do conhecimento anteriormente adquirido. A monitorização do pensamento e do comportamento engloba por exemplo, a auto-avaliação da compreensão da informação, o ajustamento do tempo disponível durante a realização de um exame ou outro trabalho, etc. Esta componente está

intimamente relacionada com a regulação. De facto a primeira (monitorização) permite alertar o aluno para falhas na atenção ou compreensão, que podem depois ser reparadas pelas estratégias de auto-regulação, levando à correcção do comportamento de estudo.

A regulação consiste nas estratégias que o estudante desenvolve para gerir o tempo e o ambiente de estudo, assim como a procura de ajuda (pares e professores). A gestão do tempo e do ambiente de estudo não podem ser denominadas de estratégias cognitivas ou metacognitivas que influenciam a aprendizagem, no entanto, constituem aspectos que podem facilitar a realização das tarefas académicas. Uma gestão efectiva do tempo poderá aumentar o rendimento académico e o sentimento de eficácia no aluno, ao passo que uma má gestão certamente prejudicará estes aspectos. A investigação sobre a aprendizagem académica mostra que os alunos capazes de gerir bem o seu tempo e de regular a sua própria aprendizagem, face aos múltiplos distractores e dificuldades na sala de aula, apresentam melhores resultados e aprendem mais do que os alunos que não exibem estas competências regulatórias (Pintrich & Zusho, 2002).

Inspirados no modelo cíclico de aprendizagem auto-regulada de Zimmerman, Rosário e colaboradores (2006) afirmam que a auto-regulação da aprendizagem é constituída essencialmente por três etapas: planificar, executar e avaliar (PLEA). Vejamos em que consistem.

Na primeira fase (planificar) é importante estabelecer um plano para a tarefa, pensando com detalhe nos seus recursos (objectivos, materiais necessários, as datas de entrega ou/e apresentação etc.), inclusive nas estratégias de aprendizagem ou nos métodos que permitirão o alcance dos objectivos traçados. Na elaboração desse plano deve-se considerar também as características pessoais, os pontos fortes que podem servir de apoio no “ataque” à tarefa e também os pontos fracos (por exemplo, a desorganização, a distração, a lentidão, o perfeccionismo etc.). Esta reflexão permite identificar os inimigos pessoais mais temidos, mas também ajuda a antecipar como e por onde nos podem atacar. Sublinhamos que o estabelecimento de objectivos e a elaboração do plano estratégico são muito influenciados pelas crenças pessoais dos alunos sobre a sua capacidade para aprender ou alcançar determinados níveis de realização escolar, uma vez que isso condiciona o seu nível de investimento e, por conseguinte os seus resultados escolares dos alunos (Brandura, 1991).

Na segunda fase (executar), o plano de ataque à tarefa deve ser concretizável, realista e exequível. A execução exige treino, persistência e perspicácia por parte do aluno no sentido de ele ser capaz de afastar tudo aquilo que atrasa ou impede a

realização da tarefa, designadamente os distractores internos (imaginação desenfreada, medos, angústias etc.) e os distractores externos (por exemplo, as conversas fúteis, saídas extras, ruídos estridentes etc.).

Para além de controlar os distractores, é também importante que o aluno aprenda a monitorizar os seus passos, no sentido de saber se está a executar o previsto. Isso implica a manutenção da atenção e dos níveis motivacionais durante a aprendizagem, constituindo uma das tarefas mais difíceis para o aluno no processo de auto-regulação da aprendizagem.

A avaliação é o último passo do processo auto-regulatório. Importa avaliar não só o produto final, expresso na nota do exame, ou de um relatório, mas também, e sobretudo, o processo de realização, analisando detalhadamente cada um dos passos que conduziram ao resultado. Os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem avaliam as suas realizações académicas de forma mais frequente e adequada, encarando os seus resultados académicos como consequência do seu investimento, e atribuindo as causas de um determinado insucesso académico a factores que podem ser alterados (por exemplo, o incremento de mais tempo e esforço individual).

O processo de auto-regulação é cíclico e, portanto, estas fases tendem a criar um movimento no sentido de facilitar ou dificultar as fases seguintes do ciclo. Dito de outro modo, a fase de planificação prepara o aluno para a fase de execução e controlo volitivo. Estas, por sua vez, afectam os processos utilizados na avaliação ou auto-reflexão, que interagem novamente com a fase prévia da regulação, incrementando a qualidade das aprendizagens.

O incremento deste processo auto-regulatório no comportamento de estudo é um desafio que o estudante universitário deve acatar, com vista a um maior investimento no seu estudo pessoal, a um melhor desempenho académico e, por conseguinte a maiores níveis de adaptação às exigências académicas do ensino superior.

2.4. Controlo dos níveis de ansiedade nas avaliações

Ao longo do percurso académico, os estudantes universitários são confrontados com inúmeras situações potenciadoras de *stress* e ansiedade, em especial nas situações de avaliação, em que por vezes o medo de não ser bem-sucedido ou a competição com os outros para obter melhores resultados académicos conduz a níveis elevados de ansiedade. Na realidade, no contexto académico, a dificuldade e a quantidade de matéria a aprender, a necessidade inerente de um elevado número de horas de estudo, a sensação

de falta de tempo livre e a realização de provas de avaliação constituem *stressores* com implicações claras nos níveis de ansiedade que os alunos experimentam (Nico, 1996).

A ansiedade é concebida como uma reacção emocional desagradável que resulta da percepção ou avaliação de uma situação como atemorizante. Quando o indivíduo se encontra numa situação percebida como ameaçadora, e entende não possuir os meios e as estratégias para lhe fazer frente, esta passa a constituir um perigo para a sua integridade física, psicológica e social e ele tende a responder com ansiedade (Schwarzer *et al.*, 1982).

Segundo Beck e Emery (1985), a ansiedade é um estado emocional negativo que se traduz em sintomas físicos e psicológicos, causados pela expectativa da ocorrência de um perigo, perante o qual o sujeito se sente incapaz de lidar de forma eficaz. Entretanto, ela pode ter uma função protectora, quando representa uma antecipação apreensiva de futuro perigo, ou seja, quando funciona como um estado orientado para o futuro, motivando o organismo a comportar-se de modo a que o futuro perigo seja prevenido. Podemos dizer que a ansiedade possui um papel motivador e dissipador quando desencadeia uma reacção adequada perante a estimativa de um perigo real, e se dissipa após o perigo ter passado.

Neste sentido, a ansiedade varia num espectro que oscila desde a ansiedade considerada adequada, quando o seu nível é proporcional ao perigo percebido, até à ansiedade considerada patológica, sendo esta última caracterizada por uma avaliação distorcida do perigo e que acarreta uma deterioração da vida do indivíduo.

As fontes de ansiedade mais referidas pelos estudantes prendem-se com a realização dos exames e também com outras formas de avaliação, nomeadamente a participação nas aulas e a apresentação oral dos trabalhos escolares. Esta última pode dever-se ao facto do comunicador se tornar o centro das atenções, ficando assim sujeito à avaliação crítica de quem o escuta (Montorio *et al.*, 1996).

Relativamente aos exames, a ansiedade pode surgir antes, durante e após a sua realização. Apesar dela se intensificar com a aproximação do exame, é frequente que a ansiedade se manifeste em ocasiões como a marcação das datas das avaliações e, sobretudo, durante o período de estudo, interferindo de forma significativa com a qualidade da preparação para os testes. A percepção de que o teste é muito difícil ou que está além das capacidades de resposta poderá ter o mesmo efeito de uma preparação deficiente ou de ausência de conhecimentos para responder satisfatoriamente. Com efeito, a ansiedade corrói a capacidade de concentração nos estudos e de organização

das novas informações. Ela tem o poder de desfocar os alunos, de levá-los a pensar no tempo que já não têm para estudar, em vez do tempo que lhes resta, e de incitá-los a encarar aquilo que não sabem ou que não conseguem resolver como uma fatalidade e não como uma oportunidade de melhoria.

A ansiedade mobiliza os indivíduos para a acção sendo determinada pelas propriedades da situação e pelas disposições pessoais. Todavia, os alunos com ansiedade aos exames são incapazes de responder a este apelo para a acção e tendem a perceber as situações de avaliação como pessoalmente ameaçadoras. Na situação de exame apresentam-se geralmente apreensivos, tensos e fisiologicamente activados. O facto de se encontrarem centrados nas suas preocupações relacionadas com a situação de avaliação interfere nos níveis de atenção e concentração exigidos pela tarefa-exame.

À medida que o estudante se depara com as questões do exame tem tendência a exagerar a dificuldade sentida perante as possíveis faltas de conhecimento ou perante o facto de não entender rapidamente as instruções. Cada lapso nos conhecimentos toma a forma de perigo que, por sua vez, aumenta a perspectiva de fracasso. Estes erros assumem importância e tendem a diminuir a possibilidade do aluno se perceber como eficaz para atingir resultados positivos.

Um dos fenómenos mais comuns, que ocorre no quadro de ansiedade aos exames, é a chamada “*branca*”, que representa uma reacção involuntária e disfuncional que aumenta a probabilidade de um mau desempenho em situações avaliativas. Segundo Beck (1985), trata-se de um reflexo inibitório automático que bloqueia o acesso à informação aprendida, tornando-se muito difícil a utilização de estratégias para lidar adequadamente com a situação. Assim, uma pessoa que fica paralisada perante um exame preocupa-se e tem dúvidas sobre a sua capacidade de resposta, o que se repercute no seu desempenho. A percepção que tem da sua falta de competência para lidar com a ameaça poderá levar a um aumento no grau de dificuldade na execução da tarefa ou mesmo à desistência, e sempre que possível, ela foge ou evita a situação de teste. Quando a fuga não é possível os sujeitos com ansiedade aos exames adoptam estratégias de precaução ou de evitamento passivo, como a procrastinação de tarefas.

Vários estudos mostram que os ansiosos aos exames diferem daqueles que apresentam baixos níveis de ansiedade, no grau de precaução e reserva com que respondem às questões das tarefas avaliativas (Green, 1987, cit in Sarason, 1990). Com efeito, a ansiedade provocada pelas provas de avaliação tem consequências negativas no desempenho académico dos estudantes universitários e na sua auto-estima, funcionando

como um ciclo vicioso difícil de quebrar, uma vez que a ansiedade provocada por uma situação de insucesso aumenta a dificuldade percebida pela tarefa, o que por sua vez, aumenta a probabilidade subjectiva de insucesso futuro. Esta situação assume particular relevância quando os alunos não possuem as bases necessárias para o curso que frequentam, ou quando estão inscritos num curso que não gostam.

Para além das provas de avaliação, o contexto académico apresenta outras situações que podem causar ansiedade e outras consequências graves, caso o aluno não tenha desenvolvido as necessárias estratégias de *coping* para lidar com elas. A título de exemplo destacamos o estabelecimento de relações interpessoais e a gestão das questões domésticas, associadas ao viver separado do agregado familiar. De entre as possíveis consequências negativas associadas ao aumento dos níveis de ansiedade, Grace (1997) destaca a redução dos níveis de produtividade académica, a diminuição do rendimento escolar conseguido e o risco de abandono escolar.

Schwarzer e colaboradores (1982) realizaram um estudo relativo à associação entre os níveis de ansiedade e o rendimento académico em alunos universitários inscritos no primeiro e segundo anos. Concluíram que os alunos que relatavam vivências de tipo ansioso apresentavam maiores índices de depressão e de necessidade de apoio psicológico, constituindo também o grupo com piores desempenhos escolares. Verificaram ainda que os alunos com estratégias de *coping* adequadas conseguiam diminuir o grau de ameaça percebida nas situações e proceder a uma reinterpretação positiva das mesmas, de modo a conseguirem minorar os sentimentos de ansiedade, o que se reflectia positivamente no rendimento académico conseguido pelos alunos.

Na mesma linha, Arthur (1998) investigou os efeitos da ansiedade e do stress nas estratégias de *coping* activadas por estudantes universitários para resolver estas situações, e chegou à conclusão de que os níveis de ansiedade, *stress* e depressão tendem a aumentar ao longo do um ano lectivo e que os alunos que apresentam níveis mais elevados nestas dimensões recorrem a estratégias de *coping* desajustadas. O autor verificou ainda que os estudantes mais deprimidos e ansiosos apresentavam fracas competências de interacção pessoal, baixos níveis motivacionais e fraco desempenho académico.

Os estudantes universitários devem preparar-se para lidar com as situações académicas produtoras de *stress* e ansiedade, procurando identificar primeiramente os *stressores*, adquirir as suas próprias estratégias ao nível da gestão do tempo, preparando adequada e atempadamente os exames e a apresentação dos trabalhos escolares e

desenvolvendo um conjunto de competências que os auxiliem a combater os efeitos negativos do *stress* (Nelson, 1998). A investigação tem demonstrado que é necessário ajudar os estudantes a identificar e avaliar as situações potenciadoras de *stress* e ansiedade, de modo a ajudá-los a desenvolver estratégias de *coping* adequadas para fazer face a esses *stressores*. Efectivamente, existe um nível de *stress* que é necessário para desafiar os alunos a aprender, ou seja, existe um “*quanto baste*” de ansiedade que é fundamental para nos manter activos e centrados numa tarefa, todavia, quando é muito mais ou muito menos do que a necessária, perturba a nossa realização, comprometendo o desempenho escolar e as aprendizagens que somos capazes de efectuar. Deste modo, para a redução de aspectos negativos do *stress* e da ansiedade, sugere-se que se proporcione aos alunos, um sentido de controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem, designadamente, através de informações sobre o que deles é esperado e de *feedback* relativamente às estratégias que podem utilizar para melhorar o seu desempenho, conseguindo assim, um melhor ajustamento académico.

Para lidar eficazmente com as consequências negativas do *stress* e da ansiedade, Gmech (1993) sugere que é necessário desenvolver um repertório de técnicas que permitam enfrentar diversos *stressores* em diferentes situações, nomeadamente, o uso de estratégias de *coping* nas seguintes áreas: apoio social (engloba aspectos como o fazer refeições conjuntas com colegas, conversar com amigos e partilhar preocupações etc.); actividades físicas; estimulação intelectual (através da formação do hábito de leitura, da participação em congressos, seminários e outros eventos culturais etc.); actividades extra-curriculares; interesses pessoais (por exemplo, tocar um instrumento musical); técnicas de auto-gestão (tais como a definição de objectivos, gestão do tempo etc.) e atitudes positivas (manutenção de uma perspectiva positiva sobre as situações do quotidiano).

3. Adaptação Social

Como referimos anteriormente, na adaptação académica importa considerar não só os ambientes físicos, mas também os ambientes relacionais e educacionais. Neste sentido, as relações interpessoais cultivadas no contexto académico remetem-nos para uma dimensão social que não podemos descurar quando procuramos entender o processo de adaptação do estudante ao ensino superior. A entrada no ensino superior

exige o desenvolvimento de novas competências sociais, uma vez que há uma maior diversidade de contactos a estabelecer e um conjunto mais alargado de pessoas estranhas, sendo tais contactos e relações fundamentais para a integração na nova comunidade.

Esta adaptação social torna-se mais abrangente, quando considerada a influência das relações, não só no seio da comunidade universitária, mas também da sociedade em geral, constituindo uma dimensão particularmente importante para os estudantes estrangeiros, como é o caso dos estudantes cabo-verdianos, que paralelamente ao contexto académico têm que se adaptar e integrar numa nova sociedade, diferente em termos sócio-culturais.

Partindo da premissa de que a entrada no ensino superior requer a (re)construção das relações entre o indivíduo e o ambiente, analisaremos nas próximas linhas os desafios que os estudantes encontram a nível do relacionamento com os colegas, do envolvimento em actividades extra-curriculares e de outras variáveis contextuais que se apresentam particularmente relevantes para compreender a integração sócio-cultural dos estudantes cabo-verdianos.

3.1. Relacionamento com os colegas

As relações de amizade ocupam um espaço privilegiado na interacção social do estudante universitário enquanto jovem adulto, sendo que a integração académica e social é melhor conseguida junto dos estudantes que estabelecem maior interacção com os pares e com o ambiente académico. Vários autores defendem que isso exerce um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e nos seus resultados escolares diminuindo, assim, o risco de abandono escolar (Inman & Pascarella, 1998; Astin, 1993; Upcraft, 1989).

A entrada no ensino superior concede a muitos estudantes a oportunidade de viverem longe da família numa residência que não seja a casa dos pais. Considerando que a maioria dos estudantes deslocados vive nas residências universitárias ou em quartos alugados em apartamentos partilhados com outros colegas, podemos afirmar que esta constitui uma grande oportunidade para os estudantes estabelecerem contactos, desenvolverem novas amizades, aprenderem a viver num espaço comum, gerirem conflitos, etc. Segundo Ricker (1990), 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, da capacidade

para a intimidade, da competência interpessoal e questões relativas a situações humanitárias.

Por outro lado, as mudanças nestas áreas podem influenciar negativamente as atitudes e comportamentos dos estudantes e condicioná-los ao fracasso. Na realidade, viver com um colega de quarto, cujo estilo pessoal e hábitos são estranhos, pode ser interessante mas também conflituoso. Como refere Pires (2001, p. 239), “os estudantes que vivem juntos são levados a encontrar compromissos e soluções relativas a padrões de comportamentos e preferências, 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.” Outros desafios passam por aprender a lidar com o isolamento, em especial quando não existem quartos duplo ou em aprender a lidar e resolver conflitos com alguém relativamente estranho, mas que é colega de quarto. Em suma, o estudante é desafiado a desenvolver a assertividade necessária para resolver possíveis conflitos com colegas que partilham o mesmo espaço, e cujo relacionamento com os mesmos é inevitável.

Em termos de relacionamento com os colegas, os estudantes africanos por vezes enfrentam problemas com a exclusão pelos restantes colegas de curso e são confrontados com um meio fechado onde não há muita abertura como nos diz Samutelela (1996). Num estudo levado a cabo por esta autora, metade dos inquiridos declararam não ter recebido qualquer apoio dos colegas. Assim, a autora defende que, sendo a universidade uma instituição pública e de vocação internacionalista ela deveria constituir um espaço aberto onde os estudantes deveriam tomar contacto e aceitar a diversidade inerente aos variados níveis da vida social, cultural e científica.

A experiência de viver com outros colegas pode funcionar também como suporte à aprendizagem académica, através do aumento da vontade de estudar e da eficácia na aprendizagem, ajudando o estudante a focalizar os seus estudos e clarificar os seus objectivos pessoais e profissionais. Entre muitas outras coisas, esta vivência oferece aos estudantes que mantêm um bom entendimento mútuo, a oportunidade de estudarem juntos, de continuarem as discussões sobre as matérias fora das aulas e de prestarem um apoio ou suporte mútuo. Berndt (1996), numa revisão da literatura, concluiu que os alunos que possuíam colegas com quem pudessem partilhar os seus pensamentos e sentimentos demonstravam maior capacidade de lidar com os acontecimentos *stressantes* do seu quotidiano. Podemos assim dizer que as redes de apoio social estabelecidas pelos estudantes, em especial os recém-ingressados no ensino superior,

constituem um forte preditor do ajustamento social e da obtenção de resultados satisfatórios.

As interações estabelecidas no contexto académico, fora do horário escolar constituem um importante factor de integração social. Com efeito, o recurso às cantinas, o estudo em grupo e as relações de amizade com os colegas, proporcionam processos de cooperação, nomeadamente ao nível do acesso a material escolar, como por exemplo no que se refere à partilha de apontamentos e de exames de anos anteriores. Tais redes de apoio social são importantes na adaptação académica dos estudantes em virtude da subsequente diminuição nos níveis de *stress* vivenciados por eles ao nível das relações interpessoais (Saenz *et al.*, 1999).

Numa revisão da literatura, Chau-Ming e colaboradores (1995) fazem referência a estudos correlacionais e longitudinais que encontraram relações positivas entre as competências sociais e o desempenho académico dos estudantes universitários. Num desses estudos, examinou-se a relação entre a interação com os pares, dentro e fora da sala de aulas, e os resultados em provas cognitivas obtidos pelos alunos ao longo da sua frequência universitária. Foram encontradas associações positivas entre as variáveis analisadas, concluindo os autores que o relacionamento com os pares assume particular relevância no desenvolvimento cognitivo durante o primeiro ano de frequência universitária (Witt *et al.*, 1999). Com efeito, os alunos que são capazes de procurar apoio junto dos seus colegas e professores de uma forma activa, tendem a conseguir adaptar-se mais rapidamente às exigências do contexto académico, obtendo, conseqüentemente, maiores probabilidades de sucesso escolar (Zimmerman & Schunk, 1998).

4.2. O envolvimento em actividades extracurriculares

O envolvimento nas tarefas académicas e a participação em actividades extracurriculares ou programas organizados no *campus* constituem outro factor importante na integração social dos estudantes, assim como no seu desenvolvimento intelectual e psicossocial. A pesquisa de vários autores (Astin, 1993; Kuh, Schuh & Whitt, 1991; Baxter-Magola, 1992) revela que os estudantes envolvidos em actividades extracurriculares possibilitadas no contexto académico aumentam os seus níveis de desenvolvimento intelectual e os seus níveis de sucesso escolar, conseguindo assim, atingir mais facilmente os seus objectivos académicos.

Adams e colaboradores (2000) realizaram um estudo com 294 alunos inscritos no primeiro e segundo anos da universidade no âmbito do qual foi possível demonstrar que o relacionamento com os pares e a integração conseguida pelos estudantes em termos de experiência curriculares e extra-curriculares constituem fortes preditores de persistência escolar. Quer isto dizer que quanto maior for o envolvimento dos estudantes no *campus*, maiores tenderá a ser, os seus níveis de desenvolvimento pessoal e rendimento escolar, o seu grau de satisfação com as vivências académicas e a probabilidade de conclusão das suas licenciaturas.

Entre as actividades extra-curriculares que influenciam positivamente o rendimento escolar e a persistência académica, destacamos as seguintes: assistir eventos culturais no *campus* ou na comunidade onde se insere a universidade frequentada; conversar sobre objectivos vocacionais em contextos proporcionados pela própria instituição; trabalhar em conjunto com outros estudantes em projectos relativos às matérias leccionadas; assistir a congressos ou palestras temáticas organizadas pelos departamentos; conversar com outros estudantes sobre temáticas da actualidade e questões relacionadas com o *campus*; trabalhar em estruturas do próprio *campus*; socializar com colegas de outros cursos e de outras culturas, participar em actividades desportivas, etc. (Kuh *et al.*, cit in Santos, 2001).

Stupka (1986) investigou a relação entre a participação de alunos do primeiro ano em seminários e o respectivo desempenho académico, e concluiu que os alunos de primeiro ano que frequentavam estes seminários adquiriam melhores níveis de desempenho académico, melhores relações com a instituição, melhores competências de comunicação e melhores hábitos de estudo do que os seus colegas que não participavam nas referidas iniciativas.

A participação em actividades desportivas e de índole cultural e associativa em contexto académico constituem outras actividades extra-curriculares que tendem a aparecer positivamente associadas ao desenvolvimento de competências interpessoais e de liderança, à satisfação com a instituição que frequentam, ao desenvolvimento da auto-estima, a melhores indicadores de saúde emocional e física, podendo ensinar a auto-disciplina, o trabalho em equipa, a cooperação, a auto-confiança e a lidar com o fracasso (Astin, 1993; Taylor 1995, cit. por Almeida *et al.*, 2000). Todavia, os autores chamam a atenção para o facto de que embora essas actividades possam representar um bom indicador de inserção social do aluno, podem não o ser relativamente à adaptação académica, no sentido em que, quando o tempo e o investimento nessas actividades é

excessivo, isso pode afectar negativamente o seu rendimento académico (Almeida *et al.*, 2000).

Segundo Hood (1984), a participação em diversos tipos de actividades extracurriculares relaciona-se com o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, tornando-os mais auto-confiantes, mais capazes de estabelecer relações de amizade e de aceitar as diferenças entre colegas. Assim, embora não possamos sugerir a simples participação dos alunos em actividades extracurriculares como forma de promoção do seu desenvolvimento psicológico, podemos afirmar que elas constituem o meio para que determinados ganhos em termos de desenvolvimento, (nomeadamente psicológico) ocorram.

Em suma, face à revisão da literatura, até aqui efectuado torna-se claro que o envolvimento em actividades extra-curriculares afecta de formas diferentes e em várias áreas a experiência académica dos estudantes.

3.3. Variáveis contextuais

Para além dos desafios de adaptação mencionados anteriormente, existem outras variáveis contextuais que, directa ou indirectamente, são susceptíveis de influenciar a adaptação pessoal, social e académica dos estudantes universitários que constituem o foco de análise no trabalho empírico apresentado na segunda parte desta tese, pelo que nos dedicaremos a análise de algumas delas.

Uma das consequências habituais, quando o jovem vai para a universidade, é deixar a família e/ou cidade onde vive, e no caso dos estudantes cabo-verdianos, deixar o seu país. Isso os obriga a adaptarem-se a uma nova realidade, não só em termos académicos, mas também em termos sociais e culturais o que poderá também influenciar a sua adaptação e o seu desempenho académico. De facto, se encontramos nos estudantes nacionais que possuem a mesma língua e hábitos culturais idênticos, problemas de varias ordens e, por esses motivos, dificuldades de adaptação e desempenho académico, então, quando pensamos nos estudantes estrangeiros (línguas e culturas diferentes), a situação torna-se mais complexa.

Cabo Verde é um país que embora tenha algumas ligações e semelhanças com Portugal, apresenta também diferenças, nomeadamente ao nível do clima, da sociedade, e da cultura. Assim, os estudantes cabo-verdianos ao chegarem a Portugal são confrontados com um meio que provavelmente será, para a maioria, desconhecido e também diferente. De acordo com Furnham (1997), adaptar-se à uma nova cultura e

lidar com o sentimento de solidão e nostalgia provocado pela separação da família e do país de origem constitui um desafio para os estudantes que continuam os estudos longe do seu país. Pires (2001) refere que esse desafio é mais facilmente superado quando existe uma grande base de conhecimentos ou experiência multicultural, mas não sendo de todo, a situação da maioria dos estudantes em causa, estes, ao contactarem com uma nova cultura podem ser confrontados com uma certa ansiedade resultante da perda de signos e símbolos familiares. Podem sentir a falta de pontos de referência, tais como regras e normas sociais que orientem as suas acções e lhes permitam compreender o comportamento dos outros.

Através de um estudo³ levado a cabo pela equipa do Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (GAP-SASUC) em que se pretendeu identificar os problemas com que os estudantes dos PALOP se debatem a nível da sua adaptação, chegou-se à conclusão de que os aspectos culturais e atitudinais diferenciadores da cultura portuguesa, em relação ao país de origem, são os mais determinantes no processo de adaptação e integração desse grupo de estudantes.

Neste processo de integração social, por vezes, estes estudantes enfrentam problemas de discriminação (não no sentido de segregação) que se assenta em ideias pré-concebidas a respeito das outras raças, sobretudo a raça negra, pois associam a imagem dos africanos com a fome, miséria, métodos arcaicos, etc. (Paulo, 1990). A esse respeito, Samutelela (1996) refere que embora essa realidade seja verídica, em muitos casos, as atitudes e comportamentos de discriminação, assim como a aceitação e a tolerância em relação a diferença, podem ser aprendidas, uma vez que são valores fundamentais de cidadania e que por essa razão, devem ser promovidas pela escola e pela própria sociedade, facilitando assim, a integração das minorias étnicas.

A autora atrás mencionada refere ainda, que existe uma distância social entre os estudantes africanos e a comunidade de acolhimento, sendo o sentimento de proximidade ou de aceitação por parte da comunidade muito frágil ou quase inexistente. Face a essa situação (dificuldades de integração social), surge um espaço de convivência restrito onde apenas, participam as pessoas do mesmo país o que reduz cada vez mais as possibilidades de conhecimento do meio e de integração na sociedade.

³http://www.ippportalegre.pt/wwwsas/pdf/estudo_palop.pdf - Consultado em Janeiro de 2009

O língua enquanto elemento da cultura de um povo representa outra variável contextual, susceptível de influenciar a adaptação académica e a integração social dos estudantes cabo-verdianos na comunidade portuguesa. A esse propósito, Pires (2001) refere que o domínio da língua portuguesa constitui uma das dificuldades mais apontada pelos estudantes dos PALOP nas universidades portuguesas, tendo sido também referida em estudos efectuados nesses países como a disciplina que mais problemas de sucesso, apresentava.

Em Cabo Verde, o crioulo⁴ é a língua materna (utilizada no quotidiano) e o português a língua oficial, ou seja, obrigatória em todas as ocasiões e espaços oficiais (escolas, administrações públicas, instituições políticas, etc.). Todavia, como ela aparece como segunda língua para esses estudantes e para a maioria da população dos PALOP, podemos afirmar que as experiências quantitativas e qualitativas efectuadas no contexto da língua portuguesa são reduzidas, dificultando deste modo o seu emprego e provavelmente, a inserção do aluno cabo-verdiano na sociedade portuguesa.

Pires (2001, p. 258) afirma que “o domínio de uma língua, concede ao indivíduo a oportunidade não só de receber e emitir mensagens, como também de partilhar com os outros formas de designar aspectos e elementos do mundo físico, psicológico e social”. Deste modo, possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes cabo-verdianos relativamente ao domínio da língua portuguesa poderão ter implicações no contexto da aprendizagem dos conteúdos do curso assim como no relacionamento com os colegas e professores.

Outro desafio de adaptação prende-se com o clima. No estudo referido anteriormente que foi levado a cabo pelo GAP-SASUC, o factor clima aparece como sendo um dos que mais afectou a adaptação dos estudantes dos PALOP ao país. Os estudantes cabo-verdianos em particular, estão habituados a viver num país tropical cuja temperatura média anual ronda os 25 graus Célsius de média, e de repente são confrontados com um clima diferente, que embora varie de região para região, pode ser particularmente difícil para eles, em especial quando chove e/ou quando as temperatura são muito baixas ou mesmo negativas.

Esse aspecto climático assume particular relevância na medida em que alguns estudos apontam para a relação existente entre o frio e sentimentos de desalento,

⁴ O crioulo mescla o português arcaico a línguas africanas e divide-se em dois dialectos com algumas variantes em pronúncias e vocabulários: os das ilhas de Barlavento, ao Norte, e os das ilhas de Sotavento, ao Sul.

desmotivação e mal-estar. Para além do senso comum, a teoria de que o frio tem a ver com a solidão e com a exclusão social, é igualmente defendida por muitos investigadores que procuram encontrar na maior parte, similitudes com a ausência do contacto físico, com a transmissão de calor humano a que desde crianças nos habituamos a exigir. Exigência essa, que vem desde o procurar do colo, o aconchego do cobertor, da comida quentinha, da saudação calorosa e, quando adultos, do reconhecimento afectivo, da amizade sincera que nos transmitem conforto.

Conclusão

A transição para o ensino superior constitui uma das mais importantes fases no ciclo de vida académico e corresponde a um momento marcante na vida de muitos jovens. As dificuldades sentidas pelo estudante no seu processo de adaptação exigem que ele mobilize um vasto leque de competências. Os desafios pelos quais terá que passar para conseguir um bom nível de adaptação e um rendimento académico satisfatório ocorrem aos mais variados níveis, influenciando o seu desenvolvimento enquanto jovem-adulto.

Com base na literatura da especialidade, procurámos neste primeiro capítulo, identificar os principais desafios com que os jovens adultos são confrontados no seu processo de transição e adaptação ao ensino superior. Deste modo, sobressaem três dimensões principais de adaptação. A primeira dimensão (pessoal) centraliza-se na pessoa do estudante e nos desafios que ele terá que enfrentar, a nível da relação com a família, do desenvolvimento da autonomia, do desenvolvimento vocacional e da manutenção da saúde e do bem-estar. Os desafios encontrados durante o percurso académico nesta área serão facilmente ultrapassados pelo estudante, dependendo da influência de um conjunto de características individuais particulares (competência intelectual, expectativas, motivação, vivências e experiências anteriores, etc.).

A segunda dimensão (académica) abarca os desafios enfrentados ao nível das exigências curriculares e da adaptação à própria instituição. Assim, tivemos em consideração a adaptação à instituição, a relação pedagógica professor-aluno as competências de auto-regulação de aprendizagem e o controlo da ansiedade nas avaliações.

Por último, debruçamo-nos sobre a dimensão social onde enfatizamos os desafios de integração na comunidade universitária, abarcando as relações com os colegas, o envolvimento em actividades extra-curriculares e considerando ainda a particularidade de algumas variáveis contextuais relativamente aos estudantes que prosseguem os seus estudos fora do país de origem, nomeadamente, os cabo-verdianos.

Capítulo II

Desempenho e sucesso no Ensino Superior: O caso dos estudantes dos PALOP

Introdução

A predição e explicação do sucesso académico constituem um dos campos de estudo mais relevantes na investigação educacional, com implicações práticas e teóricas bastante pertinentes. Considerando que o segundo objectivo do nosso trabalho se prende com a análise das relações entre o processo de adaptação à universidade e o desempenho académico dos estudantes cabo-verdianos, dedicamos este capítulo às questões do desempenho académico no contexto do (in)sucesso.

A questão do (in)sucesso académico representa um fenómeno subjectivo, multifacetado e complexo que engloba dimensões pessoais, institucionais, sociais e até mesmo nacionais (Alarcão, 2000). Com efeito, a noção de (in)sucesso no ensino superior remete-nos para um conceito que tem a ver com a adaptação bem sucedida a este nível de ensino, e que nos permite entender o sucesso, não só no domínio académico, mas também visualizar as suas dimensões sócio-relacionais e bio-psicológicas. Trata-se de um conceito que ultrapassa em larga escala o plano das capacidades intelectuais e abrange uma rede complexa e ampla de variáveis pessoais, interpessoais, institucionais, sociais, pedagógicas e económicas que podem interferir no desempenho do estudante do ensino superior (Peixoto, 1999; Rego & Sousa, 2000).

Da literatura da especialidade ressalta a ideia generalizada de que o campo de estudo do (in) sucesso no ensino superior é fluído e difícil de circunscrever, tanto mais que pode depender de efeitos múltiplos. No entanto, genericamente podemos inferir das várias definições de sucesso académico, duas categorias ou tipos fundamentais de explicações: as que o atribuem a uma série de variáveis que (inter)actuam directa ou indirectamente e as que perspectivam o (in)sucesso como consequência do processo de transição e adaptação ao ensino superior.

Ao longo deste capítulo tentaremos definir, em termos conceptuais, esse conceito, depois procuraremos fazer uma sistematização de vários modelos que apontam os factores que o determinam e, em último lugar, procuraremos nos estudos que já foram realizados, identificar factores ou causas do insucesso dos estudantes universitários dos PALOP, já que eles constituem o foco do estudo empírico que apresentaremos na segunda parte desta tese.

1. O conceito de sucesso académico

A questão do sucesso académico representa uma temática que desde sempre preocupou os responsáveis pela educação, assim como aqueles que de alguma forma intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Como refere Alarcão (2000, p.13), “vão longe os tempos em que não se falava em insucesso escolar, fosse qual fosse o nível de escolaridade. Nesta afirmação, a autora faz referência a uma realidade que não existia no passado, de uma forma generalizada, por motivos de várias ordens. Nessa época só uma elite tinha acesso à educação escolar; os professores, porque em número reduzido, tinham a possibilidade de receber uma preparação e selecção rigorosas, eram reconhecidos e respeitados pelos alunos e pela sociedade em geral; a família assegurava estabilidade e responsabilização; as solicitações sócio-culturais eram diminutas e os diplomas garantiam emprego e estatuto sócio-económico favorável. Neste contexto, a população estudantil apresentava fortes motivações para frequentar a escola e o insucesso não atingia proporções preocupantes, como acontece actualmente.

Assim, o insucesso tem-se tornado num objecto de estudo da maior parte dos agentes implicados no sistema educativo e tem sido denunciado pelos estudiosos desta matéria como sendo um fenómeno precoce, na medida em que aparece de forma intensa nos primeiros anos de escolaridade, e como um fenómeno cumulativo e selectivo, uma vez que atinge de modo diferenciado os alunos dos diversos meios sociais, em que os mais afectados são os que têm uma origem social, económica e cultural desfavorecida.

A nível do ensino superior, as taxas de reprovações ou as taxas de abandono, quer seja por motivos de rendimento, quer seja por motivos de ordem económica, começam a fazer-se sentir no quotidiano das instituições, alastram ao tecido social, sobrecarregam os pilares orçamentais e exigem intervenção política. Em Portugal, a preocupação em descortinar o fenómeno do insucesso académico, com vista à sua compreensão e a uma intervenção fundamentada e intencional, tem-se materializado na produção de vários normativos legais, como o Despacho nº 6659/99, de 5 de Abril, que solicita às instituições de ensino superior a realização de estudos que permitam tipificar causas de insucesso neste nível de ensino, para sustentar medidas remediativas e/ou promotoras do sucesso. Outro exemplo, é a Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto, que faz depender o financiamento das instituições de ensino superior do aproveitamento escolar dos estudantes, entre muito outros parâmetros.

Perspectivando historicamente o sucesso académico, podemos afirmar que este conceito começou por estar associado às classificações escolares obtidas, sendo um problema individual do aluno resultante dos níveis elevados de exigência e qualidade do ensino.

As explicações para o sucesso neste nível de análise intra-individual situavam-se entre uma corrente tradicional, dos *dotes naturels* (até final dos anos 60 do século XX), e a teoria do *handicap sócio-cultural* (finais dos anos 60). A primeira atribuía os níveis de sucesso às capacidades intrínsecas do aluno, que assumia a responsabilidade cognitiva, enquanto a segunda fazia depender do capital cultural prévio a entrada no ensino superior.

Os anos 70 do século XX representam um momento de viragem (corrente sócio-institucional), em que o (in)sucesso é explicado por um conjunto vasto de factores onde, a par dos dois anteriores (capacidades intrínsecas e capital cultural), se incluem aspectos de natureza institucional (Mendes, Lourenço & Pilé, 2002). É neste contexto que se tem vindo a fazer diversas tentativas de definição do sucesso académico no ensino superior, caracterizadas pela dificuldade inerente à complexidade desta temática, mas que mesmo assim chegaram a alguns consensos em aspectos fundamentais. Deste modo, o conceito de sucesso académico assume um carácter multidimensional, onde se conjugam factores intrapessoais, interpessoais e contextuais (Salgueira & Almeida, 2002; Alarcão, 2000).

Upcraft e Gardner (1989) defendem uma abordagem tão global quanto possível do sucesso do estudante, desde o primeiro ano, e afirmam que as instituições devem saber exactamente o tipo de sucesso que querem e estabelecer objectivos para o alcançar. Devem assumir compromissos que garantam o máximo de oportunidades de sucesso e devem conhecer e compreender as variáveis que afectam o sucesso do estudante. Na óptica desses autores, o sucesso do estudante é mais do que uma colecção de créditos para a obtenção de um grau de académico e vai para além das taxas de aprovação. Assim, um aluno poderá ser considerado bem sucedido se fizer progressos para atingir objectivos de natureza académica e pessoal: desenvolvendo a sua competência intelectual e académica, estabelecendo e mantendo relacionamentos interpessoais, desenvolvendo a identidade, decidindo um projecto de carreira/profissional, cultivando a sua saúde e bem-estar e desenvolvendo uma filosofia de vida.

Na perspectiva de Tavares (2000, 2002, 2003), falar de sucesso académico está para além da vertente escolar ou educativa, na medida em que abarca o sucesso pessoal,

social e comunitário. Assim, a avaliação deste conceito não se restringe ao rendimento escolar (entendido enquanto classificação), mas inclui o desenvolvimento de competências de relacionamento, de espírito crítico, de iniciativa e bom senso, indispensáveis a uma resposta eficaz aos desafios inerentes à imprevisibilidade da sociedade actual. O sucesso é o resultado da convergência entre o rendimento escolar, o sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal e social.

Na linha de pensamento dos autores atrás citados, Lencastre e colaboradores (2000) entendem que a definição de sucesso deve contemplar a sua natureza multifacetada e subjectiva. Multifacetada, porque quando se fala em sucesso este remete-nos para uma noção mais abrangente que tem que ver com a adaptação bem sucedida do estudante ao ensino superior, avaliando o sucesso não só no domínio académico (acesso ao ensino superior, desempenho no ensino superior, competências de estudo e avaliação dos conteúdos e método do currículo do curso), mas também visualiza as suas dimensões sócio-relacionais (maneira de estar no ensino superior, adaptação ao papel de estudante universitário, oportunidades oferecidas no acolhimento e satisfação com o ambiente relacional e social) e biopsicológicas, (saúde física e psicológica, qualidade de vida satisfação com a vida em geral, etc.). Por outro lado, a sua subjectividade advém da forma diferente de perceber os mesmos desempenhos, dependendo dos objectivos de cada aluno. Os referidos autores concebem o sucesso “como a razão entre o que se pretende conseguir (objectivos) e o que efectivamente se conseguiu (os resultados)” (p. 75). Consideram que, quer os resultados, quer a satisfação com esses resultados são indicadores de sucesso. De facto, se um aluno está satisfeito com os seus resultados, é porque existe uma aproximação clara entre o que ele pretendia conseguir e o que na realidade conseguiu.

Para Taveira (2000), o constructo de sucesso deve ser avaliado tendo em conta factores objectivos, como seja o rendimento escolar dos alunos e factores de ordem subjectiva, como sejam as percepções e expectativas dos alunos relativamente à relação estabelecida com o novo contexto/meio a que têm de se adaptar no âmbito da sua transição para o ensino superior. O sucesso é assim concebido como resultado dos processos de adaptação e desenvolvimento vocacional.

Em suma, o (in)sucesso no ensino superior deve ser perspectivado como resultado de um processo complexo mais abrangente que depende não só das características e história dos estudantes, como também das características e história do ambiente e da qualidade da relação entre estas duas componentes (Taveira, 2000).

A partir da opinião de diversos autores pudemos verificar que o conceito de sucesso académico é muito complexo e que não se restringe à dimensão cognitiva, abrangendo também, as dimensões pessoais e contextuais, com igual importância no desabrochar de um percurso académico que se deseja de excelência.

No âmbito do trabalho empírico apresentado na segunda parte situamo-nos na linha dos autores atrás citados porque entendemos o sucesso como algo que vai simplesmente para além das classificações finais obtidas nas unidades curriculares.

2. Factores de sucesso e desempenho académico: Formulações teóricas

Para maximizar o sucesso sem prescindir da sua qualidade, para além de o definir é necessário saber como pode ser influenciado. Como pudemos verificar pelos conceitos expostos anteriormente, o (in)sucesso académico acontece na encruzilhada de vários factores que interactivamente o podem determinar. Com efeito, o carácter diferencial e multidimensional deste conceito, para além de exigir uma pesquisa intensiva e sistemática na procura de factores explicativos que lhe estão associados, dificulta qualquer tarefa que se pretenda de sistematização e categorização dos factores, entretanto, identificados.

Assim, embora tenhamos a consciência de que todo o nosso esforço desenvolvido nesse sentido ficará aquém da exaustividade desejada, ressaltamos que perante a natureza relativa deste fenómeno, o mais importante no nosso entender é identificar categorias englobantes, a partir das quais cada investigador consiga extrair variáveis específicas, pelo que passamos à análise de algumas categorias já identificadas pela literatura.

Numa tentativa de problematização e, simultaneamente, de clarificação do fenómeno de insucesso no contexto português, Serra (2002) apresenta uma lista de vinte explicações possíveis que podem actuar conjuntamente (Quadro 2.1). Nelas estão implicadas a sociedade, o estado, as instituições, os professores e os alunos, em aspectos de natureza social, política, de gestão e organizativa, científica, didáctica e pessoal.

Quadro 2.1. Hipóteses explicativas dos níveis de insucesso, segundo Serra (2002)

Explicações do insucesso
1. O controlo de qualidade realizado pela sociedade é difuso e diferido no tempo, não se fazendo sentir as pressões sociais necessárias.
2. A audição dos representantes da sociedade junto das instituições é inexistente, pouco eficaz ou ignorada.
3. O Estado o Governo e o Parlamento não assumem as suas responsabilidades, com vista a assegurar condições para o funcionamento do ensino superior público com qualidade.
4. Os docentes, não docentes e estudantes ou os seus representantes têm dificuldade em se situar para além dos interesses particulares ou corporativos.
5. O Sistema de avaliação do ensino superior é ineficaz.
6. Ausência de competição suficiente entre instituições.
7. Sub-financiamento, desde há décadas, do ensino superior público.
8. Os orçamentos na maioria das instituições estão comprometidos em mais de 90% para salários.
9. Pouca ambição das instituições, face à ausência de recursos necessários.
10. O Financiamento das instituições depende do número de alunos e não de parâmetros de qualidade
11. As verbas para pagamento de pessoal afecto às instituições não dependem do grau de sucesso.
12. O actual sistema de gestão é inadequado e desresponsabilizante, para muitos, agravado pela excessiva participação dos alunos.
13. Há falta de coordenação da actuação dos conselhos Directivo, Científico e Pedagógico dos quais depende a qualidade do ensino.
14. Os dirigentes dos órgãos, atendendo ao modo como são designados, estão demasiado dependentes de poderes corporativos organizados entre os docentes, em que as actividades relativas ao ensino pouca influência têm na carreira.
15. A aplicação à letra, por vezes ilegítima, do estatuto da carreira docente, em que as actividades relativas ao ensino pouca influência têm na carreira.
16. As actividades de investigação são mais beneficiadas no estatuto e, fundamentalmente, desenvolvidas por docentes do ensino superior.
17. Não é exigida formação pedagógica ou didáctica, em contraste com as elevadas exigências científicas.
18. O actual estatuto da carreira docente potencia o isolamento dos docentes face às necessidades do tecido económico e social.
19. Muitos alunos, ou porque não têm recursos económicos e não são compensados pela acção social, ou porque desejam emancipar-se, começam a trabalhar em simultâneo com o estudo.
20. Má preparação no ensino secundário e vícios de trabalho.

O autor chama a atenção para o papel das instituições de ensino superior, cabendo-lhes a elas o transporte da lanterna, porquanto as consequências do trilho e da forma como é percorrido se lhes fazem sentir em primeira mão, podendo custar-lhes mesmo a sobrevivência. Assim, a este nível os Conselhos Directivo, Científico e Pedagógico devem empenhar-se decididamente, em assegurar a correspondência entre a formação ministrada, as necessidades de desenvolvimento individual dos alunos e dos docentes e as exigências da profissão futura; melhorar as condições do processo de ensino/aprendizagem em especial nos dois primeiros anos, com vista ao sucesso; e promover o interesse, a disponibilidade e a capacidade dos docentes para actividades de ensino.

Upcraft e Gardner (1989) apresentam um conjunto de variáveis que, em sua opinião, afectam o sucesso do estudante do primeiro ano do ensino superior. Organizados em três grupos, os autores destacam: (1) o *background* individual (características pessoais, demográficas e culturais); (2) as características institucionais, que incluem o modelo de selecção, a localização, o tamanho das instituições, a organização curricular, os objectivos, a organização, as iniciativas e serviços de apoio ao aluno; (3) e o clima institucional, onde se inserem as interacções e contactos entre professores e alunos, tipo e frequência de interacções entre alunos, ambiente e organização do *campus*.

Rojo (2000) identificou e sistematizou um conjunto de aspectos que, na opinião de professores e alunos da Universidade de Sevilha, têm influência no rendimento dos alunos. Entre eles encontram-se factores dependentes do aluno, do professor e da instituição (Quadro 2.2).

Também Alarcão (2000) elaborou um esquema em que sistematiza os factores de sucesso académico (interactivos e interactuantes), procurando apresentar a teia das relações entre eles e em que o pano de fundo é constituído pelas ideologias, valores e preconceitos vigentes. Para a autora, são aspectos contextuais que não podem ser esquecidos, porquanto desempenham um papel permanente e preponderante no pensamento e actuação dos agentes das organizações. Este modelo de análise assenta no pressuposto de que o sucesso é um fenómeno multicausal que, para se conhecer, necessita do olhar introspectivo de alunos e professores e de espaços de reflexão comuns.

Quadro 2.2. Factores de êxito académico, segundo Rojo (2000)

Factores de êxito académico
Aluno
<ul style="list-style-type: none">• Integração na vida académica e no grupo de alunos/colegas• Sistema de exigências e recompensas• Adaptação a diferentes formas de ensino• Interesse pela aprendizagem• Vocação para o curso• Auto-confiança e auto-estima• Capacidade de iniciativa e persistência no trabalho• Assiduidade/frequência às aulas• Considerar o ensino como um processo• Capacidade crítica
Professor
<u>Aspectos metodológicos:</u>
<ul style="list-style-type: none">• Adaptação do ensino ao nível dos alunos• Utilização de metodologias activas (participação do aluno)• Avaliação contínua e formativa
<u>Aspectos de apoio ou tutoria dos alunos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Motivação e apoio• Horário de apoio flexível e adaptado às necessidades dos alunos• Sistemas eficazes de informação aos alunos
<u>Aspectos organizativos</u>
<ul style="list-style-type: none">• Coordenação de conteúdos e estratégias metodológicas• Explicações dos níveis de formação (planos de estudos e metodologias)
Institucionais
<ul style="list-style-type: none">• Distribuição/organização dos horários• Distribuição/organização dos horários de estudo autónomo de aluno• Apoio logístico aos professores• Ordenado dos professores• Sistemas de selecção dos alunos

Assim, aparecem factores organizados em quatro dimensões, relativas ao aluno, ao professor, ao currículo e à instituição que pretendem ser um quadro de referência, a partir do qual podem derivar-se e combinar-se hipóteses, (podendo ainda envolver o questionamento e a reflexão, olhando para a realidade diferenciada de cada instituição e atribuindo um sistema de valoração específico aos contextos institucional e curricular).

Essas dimensões integram aspectos que se organizam em categorias mais englobantes. Assim, no que respeita ao aluno, há factores que se referem aos aspectos psicossociais envolvidos na transição para o ensino superior, à integração na instituição, a comportamentos e atitudes face às actividades extra-curriculares e, finalmente, a aspectos de natureza pessoal, moral e sócio-económica (Quadro 2.3).

Quadro 2.3 – Factores de (in) sucesso académico segundo Alarcão (2000)

Factores de (in) sucesso académico
Aluno <ul style="list-style-type: none">• Integração/desenraizamento familiar e social• Inconformismo com aceitação da reprovação• Articulação/conflitualidade de valores (vida social, afectiva, escolar, trabalho)• Praxe como elemento de afiliação e medo da praxe• 1ª opção de curso voluntária/não voluntária• Colocação/não colocação em 1ª opção• Adequação/desajuste dos métodos de estudo• Participação/dispersão em actividades extra-escolares• Autonomia na gestão do estudo• Sentimentos de emancipação/libertação• Problemas pessoais
Professor <ul style="list-style-type: none">• Boa relação/distanciamento dos alunos• Competência/incompetência científica e pedagógica• Adequação/desajuste entre o ensino e a avaliação• Valorização/pouca valorização das actividades pedagógicas• Boa/pouca capacidade de despiste de desajustes e dificuldades• Expectativas elevadas• Cultura de eliminação dos menos capazes• Dispersão por demasiadas actividades
Currículo <ul style="list-style-type: none">• Articulação/desajuste entre os níveis de ensino• Presença/ausência de pré-requisitos adequados• Qualidade/insuficiência dos recursos didácticos• Boa/má organização dos horários e calendários de testes• Flexibilidade/inflexibilidade curricular• Articulação/desarticulação vertical e horizontal do currículo• Boa/má integração teórica/prática• Equilíbrio/desequilíbrio do tempo dispendido em ensino e aprendizagem e em avaliações
Instituição <ul style="list-style-type: none">• Boas/más condições físicas• Adequação/desadequação do número de alunos por turma• Coordenação/descoordenação• Adequado/inadequado funcionamento dos Conselhos Pedagógicos• Boa/má integração institucional dos alunos• Conhecimento/desconhecimento de regras, deveres e direitos• Boas/deficientes condições de aconselhamento• Boa/má clarificação do que se espera do aluno• Existência/ausência de espaços de estudo• Boa/má capacidade de recuperação dos menos capazes• Estímulo aos mais capazes• Falta de instrumentos de trabalho

Dos factores inerentes ao professor, constam os relativos à preparação profissional e à representação social da função docente. Na dimensão do currículo, são

considerados factores que se prendem com a articulação vertical e horizontal, aspectos organizativos e recursos didácticos. Por último, na categoria instituição, podemos encontrar factores físicos, instrumentais e organizativos.

Na perspectiva de Martins (2007), apesar de este modelo ser exaustivo, tentando abarcar os aspectos referidos na literatura como intervenientes no sucesso educativo, ele ainda carece de ser testado, porquanto é um modelo de natureza teórica. A autora também sublinha que o facto de este modelo ser de natureza bipolar, ou seja, de tratar o sucesso académico como uma variável bipolar, em que ou há sucesso ou há insucesso, merece uma reflexão cuidadosa em torno desta variável (in/sucesso) que ela prefere encarar como um *continuum*, tal como acontece com alguns dos factores que o influenciam. No modelo, parte-se do pressuposto de que se um dos pólos influencia o sucesso, o pólo oposto influencia o insucesso ou *vice-versa*. Todavia como refere Martins, (2007, p. 37) “não estamos seguros que assim seja, pois podem registar-se efeitos positivos ou negativos da exposição a determinada condição, mas o contrário pode não produzir efeitos significativos.”

Outros autores (Sousa *et al.*, 2002) incidem nas dimensões aluno, docente e instituição, para explicar as causas do (in)sucesso académico (Quadro 2.4). Para esses autores, todos os factores referidos devem ser objecto de análise, de forma a permitir um diagnóstico correcto da situação favorável a acções conducentes à sua minimização e consequente maximização do sucesso. Todavia, resultados positivos neste sentido, apenas podem acontecer se, concomitantemente, se assistir a uma mudança de atitudes por parte das instituições e respectivos corpos (sobretudo docente), que assente uma perspectiva crítica sobre procedimentos e resultados, sem recurso a tentativas de aumento artificial (estatístico) da taxa de sucesso.

Não raramente, o fenómeno de insucesso académico surge, na literatura, associado ao conceito de adaptação, apresentando-se intrincados e interdependentes. Como refere Pinheiro (2003, p. 172) “ quando tentamos fazer uma revisão dos aspectos que têm sido analisados para uma melhor compreensão dos factores que contribuem, positiva ou negativamente, para a adaptação encontramos uma grande sobreposição com as condições que são paralelamente analisadas como podendo afectar o sucesso do estudante”.

Quadro 2.4. Factores de insucesso académico segundo Sousa e colaboradores (2002)

Factores de insucesso académico
<p>Aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deficiente cultura geral • Desequilíbrio entre os <i>curricula</i> do secundário e superior • Deficiente domínio da língua pátria e dificuldades na expressão escrita e oral • Hábitos de trabalho mal orientados • Níveis de maturidade desajustados • Absentismo; • Opção do curso (1ª opção não voluntaria e não colocação em primeira opção) • Dificil adaptação ao ambiente universitário • Dispersão por demasiadas actividades; • Condições familiares e sócio-económicas • Banalização da reprovação • Problemas pessoais
<p>Docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desajuste entre o ensino e a avaliação • Pouca valorização da função docente • Deficiente competência pedagógica e científica • Dispersão por demasiadas actividades (científicas e de gestão) • Distanciamento em relação aos alunos
<p>Instituição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Turmas demasiado grandes • Dificuldades na gestão de espaços • Deficiências nos meios informáticos e laboratoriais • Deficiência das bibliotecas (falta de livros e acesso à documentação, espaço, horários) • Falta de espaços de convívio, estudo e trabalho • Deficientes meios de acompanhamento e de aconselhamento dos estudantes • Dificuldades orçamentais • Desconhecimento das necessidades dos alunos, dificultando a sua integração

Neste sentido, Salgueiro e Almeida (2001) sugerem um conjunto de influências no sucesso académico que estão sistematizadas no Quadro 2.5, referentes a quatro domínios: aluno, aprendizagem e realização académica e contexto.

Neste modelo, as variáveis relativas aos docentes não surgem como uma dimensão específica mas foram integradas no domínio da aprendizagem, abrangendo a preparação científico-pedagógica dos docentes e os métodos de ensino e de avaliação. Sublinhamos ainda, que na dimensão relativa a pessoa do aluno, consideram-se características que embora não se refiram a aspectos desenvolvimentais directos, têm uma actuação indirecta, por via da percepção que o estudante tem sobre as suas capacidades e competências.

Quadro 2.5. Variáveis intervenientes no (in)sucesso académico (Salgueiro & Almeida, 2002)

Factores de (in)sucesso académico	
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações provocadas pela entrada no ensino superior, a nível pessoal, relacional e familiar • Falta de estratégias sociais, comportamentais e emocionais de adaptação • Suporte familiar • Autonomia e autoconfiança • Percepções sobre as próprias competências • Bem-estar físico e psicológico
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade de alunos • Não frequência do curso escolhido em 1ª opção • Métodos de estudo e processos de aprendizagem • Organização dos cursos • Competência pedagógica dos docentes • Métodos de ensino e avaliação
Contextuais	<ul style="list-style-type: none"> • Organização curricular dos cursos • Organização do espaço físico (<i>campus e residências</i>) • Serviços oferecidos • Equipamentos e materiais disponíveis (textos e outros recursos de aprendizagem) • Actividades extracurriculares • Perspectivas profissionais e actualidade do curso para o mercado de trabalho

Essa proposta assenta num conjunto de variáveis que actuam, fundamentalmente, num contexto de transição para o ensino superior, vista no duplo sentido de mudança de nível de ensino e de transição para a vida adulta, que por sua vez exige movimentos de adaptação, de aprendizagem e de desenvolvimento. Neste sentido, o primeiro ano torna-se crucial e o sucesso aí obtido constitui um forte preditor do sucesso e perseverança posteriores. Porém, se os níveis de desafio forem demasiado elevados podem acarretar consequências negativas na aprendizagem e no desempenho académico conduzindo ao abandono por via directa, ou por via dos efeitos no relacionamento interpessoal e desenvolvimento psicossocial e vocacional. Todos esses desafios implicam um esforço de adaptação, por parte do aluno, que terá que elaborar respostas comportamentais, cognitivas, sociais e emocionais adequadas aos novos contextos. Com efeito, quando a adaptação não é bem conseguida, o aluno investe menos e, conseqüentemente, aumentam as probabilidades de insucesso académico.

A este respeito Taveira (2000) refere ainda um conjunto de factores individuais e de contexto, responsáveis por essa adaptação, que podem ser determinantes no sucesso e

que podem servir de base à pesquisa neste domínio. No âmbito do primeiro grupo, são considerados aspectos biodemográficos, académicos, de personalidade e de papéis; o segundo engloba aspectos de cariz universitário, familiar e relativos aos pares (Quadro 2.6).

A partir das variáveis consideradas pela autora, podemos constatar que a adaptação dos alunos ao ensino superior e, conseqüentemente, o seu sucesso, são encarados como um processo de relação dos indivíduos (alunos) com o ambiente (s). Neste sentido, tornam-se fundamentais as características e história dos alunos e do meio, ou seja, as características individuais e as capacidades de resposta inerentes às condições do contexto

O modelo de análise proposto por Mendes e colaboradores (2002) no âmbito de um estudo português realizado no *Instituto Superior Técnico* considera a existência de quatro dimensões que incluem diferentes variáveis (Quadro 2.7). Na base destas dimensões, estão duas ideias orientadoras que se prendem com a descontinuidade que representa a transição do ensino secundário para o ensino superior e os sintomas dessa descontinuidade, que são detectáveis em quatro domínios definidos. Mais uma vez, está subjacente no pensamento destes autores a importância do primeiro ano, enquanto ano de transição e adaptação (Ferreira & Hood, 1990; Mendes *et al.*, 2002; Pinheiro, 2003).

Com base num estudo com alunos universitários, Gonçalo, Valadas e Vilhena (2002) referem-se aos principais aspectos que os alunos enfatizam como fulcrais na motivação para prosseguir estudos e, conseqüentemente, no sucesso. A valorização em percentagem obedece à ordem de apresentação: (1º) o desempenho individual enquanto aluno, (2º) o interesse das matérias, (3º) o grau de dificuldade das disciplinas, (4º) o desempenho dos professores, (5º) as condições oferecidas pela instituição e (6º) as condições pelos serviços.

Assiste-se assim, ao destaque atribuído aos aspectos de natureza pessoal (1º) e relacionamentos com o currículo (2º e 3º). O desempenho dos professores, embora em 4º lugar não se distancia da dificuldade das disciplinas (30,6% e 31%, de respostas respectivamente), enquanto as razões de natureza institucional ocupam as últimas posições.

Quadro 2.6 – Adaptação ao ensino superior: factores individuais e contextuais (Taveira, 2000, p. 56)

Factores
Biodemográficos
<ul style="list-style-type: none">• Estatuto socioeconómico• Deficiência
Académicos
<ul style="list-style-type: none">• Motivação• Importância relativa atribuída ao papel de estudante/trabalhador• Atribuição de auto-eficácia escolar• Competências de escrita
De Personalidade
<ul style="list-style-type: none">• Capacidades• Valores profissionais• Interesses profissionais• Celeridade, nível, frequência e persistência na interacção com o ambiente• Perfeccionismo social associado a <i>stress</i>• Individualismo-colectivismo• Ansiedade-traço• Disposição para o optimismo• Vigor• <i>Locus</i> de controlo• Perspectiva temporal do futuro• Auto-estima• Identidade do ego• Estilo de autoridade• Estilo de adaptação aos ambientes• Atitude exploratória
Universitários
<ul style="list-style-type: none">• Ambiente no <i>campus</i>• Ambiente nas residências universitárias• Apoio psicológico
Familiares
<ul style="list-style-type: none">• Autonomia• Práticas educativas e valores familiares• Divórcio
Relativos aos pares
<ul style="list-style-type: none">• Apoio social

Quadro 2.7 – Modelo de análise do insucesso escolar (Mendes, Lourenço & Pilé, 2002)

Dimensões			
Psicológica (intrínseca ao aluno)	Pedagógica/Didáctica (docentes e currículo)	Institucional	Ambiental (externa)
Percurso escolar	Interacção professor-aluno	Equipamentos e serviços	Transição - novos espaços de vida (culturais)
Desempenho escolar	Níveis de atractividade do curso	condições de frequência grau de integração/participação)	
Dados sócio-económicos	Ritmos de trabalho		Transição novos espaços de vida geográficos
Contactos pessoais	Organização curricular		
	Transmissão de conhecimentos		

Sintetizando os factores e dimensões envolvidas nos modelos aqui analisados, registamos os aspectos contextuais inerentes à instituição e os referentes ao aluno como comum a todos. Quanto a dimensão professor, ela surge como categoria específica em três modelos (Alarcão, 2000; Sousa *et al.*, 2002; Rojo, 2000), enquanto o de Salgueira e Almeida (2001) considera a aprendizagem como terceira categoria. Por último, no modelo de Alarcão, destaca-se o currículo como dimensão a valorizar, a qual apenas está presente no modelo de Mendes e colaboradores (2002), como pertencendo às variáveis pedagógico/didácticas.

Apesar dos diferentes níveis de especificação e exaustividade com que são apresentados os factores intervenientes no sucesso académico pelos vários autores, bem como dimensões em que surgem sistematizados, as diferenças de fundo não são muitas e prendem-se fundamentalmente com as formas de organização. Realmente, dependendo da perspectiva em análise, factores idênticos são localizados em dimensões distintas, pelo que nos parece importante, com objectivos de síntese e integração das propostas, tentar sistematizar os aspectos valorizados por todas, independentemente da categoria ou dimensão em que são inseridos.

Genericamente, no que diz respeito ao aluno, considera-se a capacidade de adaptação ao contexto, o *background* de conhecimentos e capacidades e o bem-estar físico e psicológico. No domínio da aprendizagem e realização académica, são contemplados factores referentes ao grau de satisfação com o curso, aos métodos e formas de organização do estudo, do ensino e da aprendizagem e ao desenvolvimento

vocacional. Os aspectos do professor enfatizam a preparação científica e pedagógica e as actividades de investigação e valorização profissional. A dimensão curricular abrange a articulação e flexibilidade do currículo, a articulação teórico-prática e a organização dos horários e calendários de exames. Finalmente, no que diz respeito à instituição, o enfoque vai para a organização e gestão de recursos e dos espaços e para as actividades de natureza extra-curricular.

3. Factores de insucesso dos estudantes universitários dos PALOP: Evidências empíricas

A presença dos estudantes africanos nas universidades portuguesas resulta da necessidade dos governos desses países em solucionar a falta de quadros aí existentes, ao mesmo tempo que satisfaz o desejo da maioria dos jovens de estudar no estrangeiro ou sair do país que muitas vezes não oferece o grau académico ou as condições ideais de educação e formação. Todavia, a problemática do insucesso escolar desses estudantes, manifestada pela repetição quase generalizada do 1º ano, e a impossibilidade de terminarem o curso em tempo útil, é uma realidade determinada por alguns dos factores mencionados anteriormente, mas também por outros que lhes são particulares.

Um estudo levado a cabo por Samutelela (1996) revela que 50% dos estudantes dos PALOP repetem uma vez, 28% repetem duas vezes e 22% repetem mais de duas vezes, sendo os estudantes cabo-verdianos aqueles que apresentam a percentagem mais baixa, no primeiro ano com 37% de repetências. De acordo com a autora, as principais causas das dificuldades de aprendizagem e do índice de reprovação dos estudantes africanos em Portugal, particularmente na Universidade de Coimbra, advêm das dificuldades sentidas ao nível da integração no meio social e da inserção no processo de ensino-aprendizagem. A primeira levanta desafios que se prendem com o contacto e com a adaptação a uma nova realidade e a uma nova cultura. Com efeito, importa considerar aspectos como o domínio da língua da comunidade de acolhimento assim como a interacção estabelecida entre eles, as condições de vida e o estatuto socio-económico desses estudantes. As dificuldades sentidas ao nível da inserção no processo de aprendizagem são motivadas pelo baixo nível de exigência do ensino nos países de origem consequentemente, má preparação na área das disciplinas afins e também a desarticulação entre o sistema de ensino secundário e do ensino superior.

No estudo levado a cabo pela equipa do GAP-SASUC, as dificuldades dos estudantes dos PALOP relativamente a sua integração e desempenho académico, foram hierarquizados da seguinte forma: Em primeiro lugar, aparecem os problemas financeiros, seguidos do atraso na chegada, em terceiro lugar os problemas com a língua portuguesa, em quarto, as saudades de casa e finalmente as condições de ensino no país de origem.

Assim, ao abordar o fenómeno do (in)sucesso académico nos estudantes dos PALOP, onde se enquadra a amostra (estudantes cabo-verdianos), do estudo empírico que apresentamos na segunda parte desta tese, focaremos a nossa atenção nos factores acima mencionados que constituem evidências empíricas das principais causas do insucesso académico desta população.

3.1 Inserção no meio social

Como referimos anteriormente, no processo de adaptação e desempenho académico, os estudantes africanos que frequentam as universidades portuguesas encaram um desafio que se prende não só com as exigências de um nível de ensino diferente, mas também com a integração social numa comunidade diferente e com a adaptação a uma nova realidade e a uma nova cultura. Assim, a nível social, no contexto comunitário bem como na própria universidade, estes estudantes, tal como outros elementos de grupos étnicos minoritários, enfrentam dificuldades de integração.

De acordo com as evidências, a maioria dos estudantes dos PALOP não consegue uma integração satisfatória e plena, se considerarmos que a integração numa determinada comunidade ou numa instituição (universitária, no caso) pressupõe a aceitação de valores e, normas e saberes que ela intencionalmente transmite aos seus utentes. Com efeito, isso tem as suas repercussões no desempenho académico desses estudantes e no seu aproveitamento (Samutelela, 1996).

De acordo com a autora, os factores que mais interferem nessa integração social prendem-se com o domínio da língua portuguesa, com as condições de vida e com o estatuto sócio-económico desses estudantes e também com o desequilíbrio afectivo e emocional decorrente da relação estabelecida com a comunidade de acolhimento.

3.1.1 Expressão da língua portuguesa

O domínio da língua representa um dos factores de maior peso na integração de qualquer indivíduo numa dada comunidade. Como refere Raposo (1987), o desenvolvimento linguístico é um factor facilitador do estabelecimento de contactos sociais e de maior participação em diversas actividades. “Proporcionando o contacto social, o domínio da língua facilita também a inserção do indivíduo numa determinada comunidade, se partirmos do princípio de que uma boa parte da comunicação passa pela expressão linguística e de que as relações sociais assentam sobretudo na comunicação (no sentido lato). De acordo com Balkan (1970, p. 13), “o domínio da língua está intimamente ligado às experiências efectuadas no seu contexto. E o seu domínio é proporcional à quantidade e qualidade dessas experiências.

Tal como referimos no primeiro capítulo, o português aparece como segunda língua para a maioria da população dos PALOP. Assim, considerando a citação de Balkan (1970), podemos afirmar que as experiências qualitativas efectuadas no contexto da língua portuguesa são reduzidas, dificultando deste modo o seu emprego e consequentemente a inserção dos alunos no meio.

Para além da integração no meio, o domínio da língua constitui um factor fundamental no sucesso académico do aluno. No estudo levado a cabo por Samutelela (1996), o baixo nível de expressão em português aparece em 4º lugar como um dos aspectos que justificam o fraco aproveitamento dos estudantes africanos. Isso facilmente se compreende, se considerarmos que todas as disciplinas sejam elas científicas ou literárias, supõem um certo domínio da linguagem oral e escrita.

3.1.2 Condições de vida, situação económica e estatuto social

Estes factores foram também apontados como sendo relevantes no âmbito da inserção social numa determinada comunidade e também no desempenho académico deste grupo de estudantes.

Ao nível das condições de vida, constata-se também que esses estudantes enfrentam grandes dificuldades. Numa entrevista⁵ realizada pelo Jornalismo Porto Net⁶

⁵http://jpn.icicom.up.pt/2004/03/22/alunos_africanos_na_up_entre_a_cooperacao_e_o_naoretorno.html - consultado em 5 de Maio de 2009

⁶ O Jornalismo Porto Net (JPN) é um jornal digital da Licenciatura em Jornalismo e Ciências da Comunicação da Universidade do Porto.

com os responsáveis do Gabinete de Integração Escolar e Apoio Social⁷ (GIEAS), o perfil dos estudantes os PALOP é caracterizado da seguinte forma: são provenientes de Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique e vêm com pouco ou nenhum dinheiro no bolso, à procura de mais e melhor formação. Estes estudantes procuram em Portugal o grau académico que não podem obter no país de origem e a maioria tem um percurso académico problemático. Oriundos de países debilitados social e economicamente, enfrentam sozinhos, uma realidade nova que muitas vezes se torna assustadora. Neste período inicial de adaptação, sem apoio familiar, os alunos enfrentam uma exigência escolar a que não estavam habituados e procuram, simultaneamente, a integração social. Uma deficiente preparação de base e problemas de integração escolar ditam a elevada taxa de insucesso, em especial no primeiro ano. A agravar esta situação está o facto de a maior parte deles alunos não possuírem bolsa de estudo, e os que a recebem, terem de contar com os atrasos e a irregularidade da distribuição da verba que lhes é destinada. Perdido o 1º ano, os alunos perdem também a bolsa e vêm-se obrigados a recorrer ao trabalho em *part-time*, que não raras vezes prejudica os estudos.

Assim, os responsáveis do GIEAS, afirmam que os problemas financeiros aliados a outros, ditam o quase invariável insucesso escolar dos alunos dos PALOP, que se traduz numa tardia conclusão dos cursos. Acreditam que uma percentagem muito grande dos estudantes africanos tira o curso quase no dobro do tempo estipulado.

No que diz respeito as condições de vida, Vilarinho (1991) refere ainda que a situação do estudante oriundo dos PALOP pode ser descrita da seguinte forma: ninguém os recebe no aeroporto, o primeiro pagamento da bolsa para os que são bolseiro, é feito já muito tarde, não se integram facilmente, os professores não estão disponíveis, têm o trauma de chumar, estão a 9.000 Km do país, não têm roupa quente para se aguentarem no inverno (...). Na realidade os estudantes africanos queixam-se das condições em que vivem: “atraso no pagamento da bolsa, insegurança quanto ao futuro, falta de dinheiro, dificuldades de integração, entre outros. As condições de vida desses estudantes traduzem-se numa enorme dificuldade em assegurar as despesas elementares de alojamento, alimentação, vestuário, materiais, escolares, saúde, actividades culturais, recreativas, etc. Mesmo para aqueles que são bolseiros, com o montante da bolsa que recebem mensalmente não têm disponibilidade financeira para a compra de livros e

⁷ O GIEAS foi criado em 1997 e tem como missão zelar pelo bem-estar da comunidade académica da universidade do Porto.

outros materiais de estudo. Como é difícil conseguir o alojamento em residências universitárias tendem a recorrer ao aluguer de quartos que geralmente apresentam fracas condições de estudo e de convívio com outros colegas (Samutelela, 1996).

Referindo-se ao estatuto social destes alunos Costa e colaboradores (1990) afirmam que o facto de entrarem para uma instituição de ensino superior lhes dá novos grupos de pertença e de referência, mas estes não deixam de ser vistos como estudantes bolsiros, oriundos de um país pobre, sendo este o estatuto que mais pesa aos olhos da comunidade em geral e também aos dos próprios colegas. Assim, provavelmente as diferenças entre os níveis sociais dos estudantes nacionais e os dos PALOP representam também um factor que dificulta a sua integração social.

3.1.3 Desequilíbrio afectivo e emocional

No estudo desenvolvido por Samutelela (1996), já referido anteriormente, o desequilíbrio afectivo e emocional aparece em 2º lugar enquanto factor influente no desempenho académico dos estudantes universitários dos PALOP. Estes valores sugerem que a falta de apoio, a falta de informação, a frieza no contacto com o outro, a maneira como são tratados pelos outros, são também aspectos que podem causar-lhes uma certa insegurança e leva-los a situações de desequilíbrio afectivo e emocional. A família desempenharia, aqui, um papel crucial na gestão social da integração do jovem a vários níveis da sua vida, no entanto ela está longe.

Segundo Schmidt (1990), ao longo do processo de inserção social, um dos factores importantes de autonomização é a desvinculação em relação à família, condição necessária no entendimento deste autor, para o desenvolvimento normal do processo de inserção. Entretanto, a falta de enquadramento sócio-familiar, resultante de uma desvinculação forçada, poderá causar algumas situações de desequilíbrio sócio-afectivo e conseqüentemente dificuldades de inserção sócio-cultural dos estudantes dos PALOP.

3.2. O processo de aprendizagem

As dificuldades sentidas ao nível das aprendizagens escolares dos estudantes dos PALOP estão relacionadas essencialmente com o baixo nível de ensino a que a maioria teve acesso antes de entrar para o ensino superior, a fraca preparação na área das disciplinas afins e a desarticulação entre o sistema secundário e o ensino superior.

3.2.1. Baixo nível de ensino no país de origem

No estudo de Samutelela (1996), o baixo nível de ensino no país de origem aparece em 3º lugar, com um índice de 30.76%, sendo um dos aspectos justificativos do fraco aproveitamento dos estudantes africanos. Originários de países do terceiro mundo com características sociais, culturais, económicas e políticas particulares e índices educativos extremamente baixos, os estudantes são acolhidos em países ocidentais entre os quais, Portugal, que apresentam realidades sociais, económicas e culturais diferentes.

Nesses países, a população é constituída maioritariamente por jovens e crianças e há uma grande procura de modalidades de educação, a que o sistema não consegue dar uma resposta eficaz porque se debate com um significativo défice de meios, tanto a nível dos agentes de ensino como no plano dos recursos financeiros. Assim, apesar dos esforços envidados por estes países no âmbito da educação, é ainda evidente uma baixa qualidade generalizada do ensino ministrado.

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-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; degradação e falta de instalações; inadequação dos programas aos conteúdos programáticos, influência negativa de factores adversos (nutrição, saúde, habitação e meio cultural e familiar).

De acordo com Fuller (1989), a qualidade de ensino (medida em termos da validade dos manuais, nível de formação dos professores e oportunidades escolares oferecidas) nos países subdesenvolvidos tem uma grande influência na realização do aluno no respectivo sucesso a nível social e profissional. Portanto, o conjunto de circunstâncias pedagógicas negativas dos países de origem leva, de facto, a que estes estudantes cheguem à universidade menos preparados do que o desejável para enfrentarem um currículo universitário, complexo e exigente.

3.2.2. Desarticulação entre o sistema escolar secundário e o ensino superior

Factores ligados à universidade e ao próprio sistema de ensino, nomeadamente a desarticulação entre o sistema de ensino secundário e do ensino superior, a carga horária

excessiva, a falta de orientação nos estudos, a falta de materiais de estudo, a inexistência de uma boa relação professor/aluno, em que o docente é caracterizado como sendo demasiado exigente, são factores que assumem grande importância neste grupo de alunos.

Segundo Samutelela (1996), o factor relação professor-aluno remete-nos para uma questão importante que se prende com a pouca atenção conferida à diversidade cultural, em especial da parte dos professores. No estudo levado a cabo pela autora, os estudantes referem que as mostras de sensibilidade, em relação à sua condição dos estudantes dos PALOP, variam de professor para professor. Nalgumas Faculdades e Departamentos eles encontram uma certa abertura da parte de alguns professores que os apoiam em explicações complementares e materiais de estudo, enquanto que noutras isso não é tão frequente. Sublinhamos, no entanto, que a ausência da relação professor-aluno ou o distanciamento deste em relação aos alunos tende a ser encarado como uma característica do ensino superior, sendo que a própria estrutura do sistema de ensino nem sempre facilita o estabelecimento de uma relação mais próxima entre o professor e o aluno.

3.2.3. Fraca preparação na área das disciplinas afins

De uma maneira geral, professores e alunos concordam que uma insuficiente preparação no ensino secundário pode ser uma das causas do insucesso no primeiro ano de qualquer curso universitário. Assim, a falta de bases para aprender determinadas matérias no ensino superior constitui um factor que influencia negativamente o sucesso académico dos estudantes dos PALOP. 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.

Considera-se que existe uma relação dinâmica entre o sucesso escolar e a imagem que o estudante tem de si e da sua maneira de antever o futuro. Por outro lado, a auto-confiança e a imagem que o indivíduo tem de si encontram-se relacionadas com as práticas educativas às quais foi exposto e que por sua vez estão relacionadas com o meio sociocultural de origem.

Embora a falta de bases sólidas para aprender determinadas matérias no ensino superior não explique a totalidade da variabilidade no rendimento escolar, ela representa

um factor que tem afectado negativamente o desempenho académico dos estudantes dos PALOP.

Conclusão

A qualidade da aprendizagem realizada pelos estudantes e o seu sucesso académico constituem de facto duas das principais preocupações ou metas das instituições de ensino superior. Abarcando o sucesso académico não só as qualificações académicas e cognitivas mas, também, as variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que se encontram envolvidas no processo de transição e adaptação à universidade, bem como na realização académica do estudante no ensino superior, tem-se procurado cada vez mais entender os factores que estão subjacentes ao fenómeno do insucesso, pois, um melhor rendimento académico no ensino superior exige uma identificação, uma compreensão e uma qualificação de todos os factores intervenientes, sejam eles internos ou externos às universidades.

Ao longo deste capítulo procurámos definir o conceito de sucesso académico, atendendo ao pensamento e às investigações de vários autores, e identificar eventuais factores que promovem ou impedem o seu alcance. Este fenómeno parece resultar de factores de natureza muito diversa, com efeitos inter-cruzados, que se mostram difíceis de anular ou atenuar, estando associados a professores e alunos, aos currículos, às instituições e aos contextos, sendo de natureza pedagógica, social, cultural e económica (Tavares, 2000).

Assim, considerámos algumas formulações teóricas sobre as causas do (in) sucesso e pesquisámos também evidências empíricas das razões subjacentes a este fenómeno nos estudantes dos PALOP, onde se enquadra a nossa amostra.

Chegámos à conclusão que as principais causas do insucesso escolar neste grupo de estudantes devem-se à sua fraca preparação, em termos académicos, para a realização dos cursos, às dificuldades de integração no meio social e às frágeis condições de vida (deficitárias para uma grande parte).

Com efeito, a promoção do sucesso académico nesta população requer uma intervenção a nível destes factores e de outros que venham a ser identificados, cumprindo-se o objectivo máximo das instituições do ensino superior, que consiste em proporcionar uma formação cultural, artística, tecnológica e científica ao mais alto nível, para os seus estudantes, num quadro de referência internacional.

Capítulo III

**Estudo de adaptação e validação do
instrumento de avaliação das
vivências académicas dos estudantes
universitários cabo-verdianos**

Introdução

Ao longo dos anos, as instituições do ensino superior português têm acolhido centenas de estudantes provenientes dos PALOP. Através de acordos de cooperação com estes países, o estado português admite nas suas universidades muitos desses estudantes, que como referimos anteriormente, vêm à procura de uma formação que não podem obter no país de origem ou são movidos pela simples aspiração de estudar no estrangeiro.

Como vimos anteriormente, no processo de adaptação ao ensino superior, esses estudantes são confrontados com muitos desafios, sobretudo na entrada, dos quais alguns lhes são particulares. Apesar de a sua experiência ser semelhante à dos demais estudantes universitários (separar-se da família, desenvolver a autonomia, elaborar projectos de vida, etc.), devido à influência de algumas variáveis contextuais podem experienciar os desafios da adaptação e da realização de objectivos académicos de um modo diferente. A partir do momento em que entram para a universidade, o seu desenvolvimento continua num ambiente diferente do seu meio de origem, onde os aspectos sócio-culturais, económicos e educativos assumem características muito particulares. Neste quadro, as necessidades e dificuldades sentidas no período de adaptação e a maneira como são ultrapassadas influenciarão de modo positivo ou negativo o processo de aprendizagem desses estudantes e também o seu desenvolvimento psicossocial, representando a passagem pela universidade uma experiência ou um acontecimento bastante marcante nas suas vidas.

Considerando que existem poucos estudos orientados para a compreensão dos aspectos positivos e negativos influentes na adaptação e desempenho académico deste grupo de estudantes nas universidades portuguesas, propomo-nos com este estudo a dar o nosso contributo nesta área, com particular destaque para os alunos universitários em Coimbra provenientes de Cabo Verde. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo quantitativo, não experimental e descritivo, cujos dados foram recolhidos através de questionários de administração directa. Esperamos que os resultados obtidos contribuam para uma melhor compreensão das principais dificuldades que esse grupo de estudantes enfrenta no seu processo de adaptação académica e também para encontrar formas de melhorar o seu desempenho académico e a sua integração na comunidade social e universitária.

1. Objectivos

Reconhecendo a especificidade étnico-cultural dos estudantes dos PALOP que em Portugal frequentam o ensino superior, bem como as dificuldades com que são confrontados logo à sua chegada e durante os anos da sua formação, pretendemos em primeiro lugar, realizar para a nossa amostra (estudantes cabo-verdianos da Universidade de Coimbra) a construção de um instrumento capaz de despistar situações problemáticas tanto ao nível da adaptação como do aproveitamento académico e estudar possíveis relações entre algumas das características do perfil dos estudantes que constituem a nossa amostra e o seu processo de adaptação e desempenho académico, bem como a relação entre essas duas últimas variáveis (adaptação e desempenho académico).

Assim, na construção dos instrumentos, elaborámos um questionário que para além de nos permitir compreender as necessidades e características demográficas e sócio-culturais da nossa amostra, também nos dá informações acerca do seu processo de adaptação e desempenho académico. Sublinhamos que a nossa operacionalização do rendimento académico baseia-se apenas na percepção dos estudantes sobre o seu desempenho. Para além desse questionário, criamos ainda algumas escalas que serão agregadas ao Questionário de Vivências Académicas construída por Almeida e Ferreira (1997). Assim, depois de acrescentarmos as escalas, este instrumento (Anexo 2) será administrado juntamente com o questionário sociodemográfico. A descrição fundamentada do Questionário de Vivências Académicas é feita mais à frente, quando nos referimos ao nosso estudo final. Salientamos que embora este questionário (QVA) seja dirigido aos estudantes portugueses, a sustentada informação já disponível sobre a validade interna e externa dos seus resultados, leva-nos a crer que poderá ser um auxílio importante na avaliação das vivências académicas dos estudantes cabo-verdianos, das áreas mais problemáticas no seu processo de adaptação e das respectivas necessidades de apoio e intervenção. Deste modo, pretendemos utilizar na íntegra este instrumento e acrescentar apenas as nossas escalas, que medem outros aspectos da adaptação, importantes para a nossa amostra, e que não estão contempladas no QVA. As escalas que construímos estão relacionadas com a adaptação ao clima, o domínio da língua e a adaptação à cultura portuguesa. As duas primeiras são constituídas por 10 itens e a terceira por 16, perfazendo assim, um total de 36 itens (Anexo 3).

2. Estudo piloto para a adaptação e refinamento dos instrumentos

Esta fase da nossa investigação teve como objectivo principal adequar e refinar os instrumentos com o propósito de servirem como medida no estudo final onde pretendemos avaliar a adaptação e o desempenho académico dos estudantes universitários cabo-verdianos. Assim, para testar os itens acrescentados ao QVA original, e também verificar a clareza e compreensão do questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra, realizámos um pequeno estudo piloto com 11 alunos cabo-verdianos dos Institutos Politécnicos de Coimbra. Sublinhamos que essa amostra pertence à população alvo da nossa investigação, porém não fará parte do nosso estudo final.

Os estudantes inqueridos possuíam idades compreendidas entre os 18 e 29 anos apresentando uma média de idades de 23 anos, sendo 5 do sexo masculino (45%) e 6 do sexo feminino (55%) e frequentavam diversos anos (1 ao 5º ano) das licenciaturas de Engenharia Alimentar (n=3), Engenharia do Ambiente (n=1), Engenharia Agro-pecuária (n=1), Engenharia Mecânica (n=2), Análises Clínicas (n=1), Farmácia (n=1), Biotecnologia (n=1) e Engenharia Informática (n=1).

Para além da caracterização da amostra por sexo, curso, ano e idade foi ainda possível sistematizar outros dados de forma a descrever a naturalidade, o estado civil, a situação financeira, a residência dos estudantes e a composição e habilitação literária dos seus agregados familiares. Assim, a maioria dos estudantes é natural da ilha de Santiago, (55%), possui o estado civil de solteiro (90%), sustenta-se financeiramente através de subsídios familiares (55%) e reside em quartos alugados em casa independente. Quanto ao agregado familiar, a maioria provém de uma família nuclear (constituída por pai mãe e filhos), e os dados relativos as habilitações literárias encontram-se no Quadro 3.1

A aplicação dos instrumentos decorreu nos meses de Dezembro e Janeiro com os sujeitos de forma individual, em diversos espaços e sempre que possível, com a nossa presença de forma a esclarecer melhor as instruções e a fazer uma pequena entrevista aberta no final.

Quadro 3.1 - Habilitações literárias do agregado familiar de origem (estudo piloto) n=11

Nível de escolaridade	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Escolaridade do irmão mais velho
	Percentagem	Percentagem	Percentagem
Sem habilitação	9.1	9.1	0
Ensino básico	18.2	18.2	9.1
Ensino secundário	9.1	36.4	27.3
Ensino superior	36.4	27.4	36.4

Aquando deste contacto, os indivíduos eram informados verbalmente dos objectivos do estudo, da confidencialidade das respostas e do carácter voluntário da sua participação, sendo o tempo de preenchimento aproximadamente de 45 minutos. O tratamento dos dados foi feito posteriormente através do programa SPSS versão 15.0.

Quanto á inserção e validação dos dados recolhidos para efeitos de análise estatística cumpre-nos dizer que relativamente ao QVA, fizemos a análise das suas características psicométricas, recorrendo, para as escalas acrescentadas, à determinação dos respectivos alfa de Cronbach e ao cálculo da média e desvio-padrão de cada item. Os resultados obtidos são apresentados nos Quadro 3.2, 3.3. e 3.4.

Relativamente a escala Adaptação ao clima, esta apresentou um alfa de .68. Todavia, excluindo dois itens (6 e 64)⁸ que apresentam uma correlação negativa com o total da escala, o alfa aumenta para .86. Esses itens nos sugerem que são muito generalistas e não relacionam o clima com a adaptação e o desempenho académico. Assim, no estudo final teremos em atenção o seu comportamento.

A escala Domínio da língua, apresenta um alfa de .80 e correlações a variar entre .-18 e .80. Se excluirmos dois itens (148 e 163)⁹, que apresentam correlações negativas e muito baixas com o total da escala, o alfa aumenta para .88, de modo que ficaremos alertas para o seu comportamento no estudo final.

Finalmente, a última escala acrescentada ao QVA (Adaptação à cultura) apresenta um alfa de .70. Apesar de este valor ser indicador de um bom nível de consistência interna, existem dois itens (item nº 188 e 193)¹⁰ que suscitavam dúvidas nos alunos pelo de decidimos excluí-los fazendo assim, o alfa aumentar para .72.

⁸ Item 6: *Gosto do clima da cidade onde estudo.*

Item 64: *Sinto-me perfeitamente adaptado ao clima da cidade onde estudo.*

⁹ Item 148: *Sinto-me embaraçado quando falo em português com os meus professores.*

Item 163: *Sinto-me à vontade ao falar em português com os meus colegas cabo-verdianos*

¹⁰Item 188: *Acho que os portugueses são muito diferentes dos cabo-verdianos.*

Item 193: *Penso que os cabo-verdianos dão-se bem com os portugueses.*

Quadro 3.2 - Estatísticas descritivas e coeficientes alfa para a escala Adaptação ao clima

Adaptação ao clima (10 itens)				
Nº do item no estudo piloto	M	DP	r (com exclusão do item)	A (com exclusão do item)
6	2.54	1.21	-.50	.76
26	4.63	0.50	.67	.56
46	3.54	0.82	.34	.58
64	2.72	1.10	-.35	.72
80	2.54	0.93	.84	.48
97	3.09	1.30	.53	.52
107	2.90	1.51	.73	.44
126	2.54	1.21	.38	.57
143	2.90	1.04	.50	.54
158	1.81	0.98	.49	.55
Total da escala	29.26	5.21	$\alpha=.68$	

Quadro 3.3 - Estatísticas descritivas para a escala Domínio da língua (10 itens)

Domínio da língua				
Nº do item no estudo piloto	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
11	1.81	.98	.63	.73
30	1.81	.98	.71	.72
51	2.18	.87	.49	.75
69	2.30	1.00	.70	.72
86	2.70	1.18	.80	.70
102	2.36	1.20	.40	.76
112	2.77	.78	.44	.76
131	2.09	.70	.73	.73
148	2.10	.94	.08	.80
163	3.00	1.18	-.18	.84
Total da escala	22.64	33.2	$\alpha = .80$	

Com a exclusão de mais três itens (199, 178 e 168)¹¹, que apresentam correlações negativas com o total da escala, o alfa aumenta para .87. Neste sentido, ficaremos atentos aos seus resultados no estudo final.

Concluimos assim, que apesar de haver alguns itens que apresentam correlações negativas com o total da escala, merecendo assim, uma atenção especial relativamente

¹¹ Item 199: *Acho que a minha vida em Cabo verde era melhor que a minha vida aqui em Portugal.*
 Item 178: *Já me senti discriminado pelos portugueses.*
 Item 168: *Tenho dificuldades em me relacionar com os portugueses.*

ao seu comportamento no estudo final, as escalas em geral, possuem índices de consistência interna satisfatórios, o que nos leva a utilizá-las com alguma confiança na amostra final.

Quadro 3.4 - Média, desvio-padrão, e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da escala Adaptação à cultura.

Subescala original (16 itens)					Subescala adaptada (14 itens)		
Nº de item no estudo piloto	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	A (com exclusão do item)
21	2.45	1.03	.76	.61	21	.71	.64
36	3.18	.98	.50	.65	36	.46	.68
58	3.27	1.00	.63	.63	58	.65	.65
75	3.18	.98	.69	.63	75	.67	.65
92	3.09	.70	.55	.65	92	.53	.68
117	2.72	1.19	.54	.64	117	.60	.65
137	2.90	.83	.26	.68	137	.34	.69
153	2.36	1.12	.25	.68	153	.38	.68
168	2.00	.77	-.34	.73	168	-.35	.75
173	2.09	.94	.40	.66	173	.48	.67
178	2.90	1.13	-.41	.76	178	-.46	.79
183	2.10	.83	.50	.65	183	.49	.68
188	4.09	1.04	-.06	.72	199	-.08	.75
193	3.36	.50	.29	.68	206	.52	.66
199	3.50	1.28	.04	.71			
206	3.18	1.32	.43	.65			
Total da escala	46.41	6.77	$\alpha = .70$		Média = 38.96 DP = 6.60	$\alpha = .72$	

No que diz respeito ao questionário de caracterização sociodemográfica da amostra pudemos constatar que os alunos não perceberam algumas questões pelo que as deixaram em branco, e noutras fizeram uma interpretação contrária à que era pretendida, talvez por serem insuficientemente claras na linguagem utilizada, pelo que tentámos reformular as instruções dadas no preenchimento do questionário e também algumas questões dos quais destacamos:

A questão nº 7 - Constituição do agregado familiar.

Nesta questão, os alunos tiveram dúvidas se se tratava do agregado familiar em Cabo verde ou em Portugal e constatamos que a maioria centrou-se no preenchimento das habilitações literárias do agregado familiar não assinalando a constituição da mesma, pelo que alteramos a questão para “constituição e habilitações literárias do agregado familiar de origem.”

A questão nº 9 – Ano do curso frequentado

Nesta questão, os alunos a interpretavam-na como sendo os anos lectivos que já tinham frequentado, pelo que assinalavam várias opções. Deste modo, propusemo-nos a alterar a questão para “Ano do curso que frequentas actualmente.”

Relativamente à questão nº 21 (quais foram as maiores dificuldades que encontraste no teu processo de adaptação e desempenho académico), constatamos que se encontrava bastante parecida com a questão nº 19/19.1 (em que ano tiveste maiores dificuldades de rendimento académico e porque) e para não ser uma repetição achámos por bem modificá-la para: quais foram as maiores dificuldades que encontraste no teu processo de adaptação.

Entendemos também, que seria pertinente reformular a estrutura do questionário, pelo que passámos a solicitar todos os dados pessoais dos alunos numa primeira fase, depois os dados académicos (o passado escolar dos alunos e também a situação académica actual) e finalmente a avaliação da sua adaptação e desempenho académico.

Em suma, o processo de adaptação e refinamento dos instrumentos permitiu-nos diagnosticar lacunas no questionário de caracterização sociodemográfica da amostra, verificar ambiguidades nalguns itens das novas escalas do QVA e corrigir imperfeições, melhorando assim os instrumentos a serem aplicados no estudo final.

3. Delimitação do problema e formulação das hipóteses

A partir da revisão da literatura e da nossa própria experiência enquanto estudante universitária de origem cabo-verdiana, pudemos reflectir, sistematizar conhecimentos, aprofundar temáticas e compreender melhor os principais desafios que os jovens enfrentam ao transitarem para o ensino superior, em particular os de origem cabo-verdiana, formulando assim, o nosso problema nos seguintes termos: Quais são as maiores dificuldades que os estudantes universitários cabo-verdianos enfrentam no seu processo de adaptação à universidade e como isso influencia o seu desempenho académico?

Na sequência dos nossos objectivos e partindo do quadro conceptual que nos serviu de referência para a avaliação do processo de adaptação e desempenho académico dos estudantes do ensino superior, propusemo-nos delinear, para esta fase da investigação, algumas hipóteses:

Hipótese 1: Há uma relação estatisticamente significativa entre as dimensões de adaptação sócio-cultural (clima, língua, cultura) e as vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos.

Hipótese 2: Há uma relação estatisticamente significativa entre as vivências académicas e a média de curso dos estudantes universitários cabo-verdianos.

Hipótese 3: Há uma relação estatisticamente significativa entre as vivências académicas e a percepção do desempenho académico por parte dos estudantes universitários cabo-verdianos.

Hipótese 4: Há uma relação estatisticamente significativa entre as notas de candidatura à universidade e as vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos

Hipótese 5: Há uma relação estatisticamente significativa entre as notas de candidatura à universidade dos estudantes universitários e a sua média de curso.

Hipótese 6: Há uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função da variável género.

Hipótese 7: Há uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função da sua situação financeira.

Hipótese 8: Há uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função do facto de serem ou não, a primeira pessoa na família a frequentar o ensino superior.

Hipótese 9: Há uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função das áreas de estudo realizadas no 12º ano.

Hipótese 10: Há uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função de já terem ou não, regressado de férias ao país de origem.

Hipótese 11: Há uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função do ciclo de Bolonha frequentado.

4. Estudo final

4.1. Caracterização da amostra

A amostra do nosso estudo é constituída por 72 estudantes cabo-verdianos que frequentam a Universidade de Coimbra. Trata-se de uma amostra não aleatória, constituída por sujeitos voluntários que depois de esclarecidos, aceitaram participar na nossa investigação. Assim, devido às limitações de representatividade da nossa amostra, não pretendemos fazer um estudo exaustivo das possíveis causas das dificuldades de adaptação e rendimento académico dos estudantes cabo-verdianos da Universidade de Coimbra, e nem tirar conclusões definitivas e facilmente generalizáveis a outros grupos com as mesmas características. Contudo, os dados obtidos através desse estudo podem contribuir para a elaboração de uma grelha de leitura que venha a servir de base para trabalhos posteriores nesta área.

Sublinhamos que no questionário de caracterização da amostra não fizemos qualquer substituição das respostas omissas, por isso o número dos sujeitos em cada resposta pode apresentar pequena variação.

Relativamente a naturalidade desses estudantes, 12.5% são da Ilha de Santo Antão (n=9), 16.7% da Ilha de São Vicente (n=12), 8.3% da Ilha de São Nicolau (n=6), 2.8% da Ilha do Sal (n=2), 1.4% da Ilha de Boavista (n=1), 2.8% da Ilha do Maio (n=2), 48.6 % da Ilha de Santiago (n=35) e 6.9% da Ilha do Fogo (n=5).

A opção pela Universidade de Coimbra deveu-se apenas à maior facilidade na recolha dos dados e à possibilidade de reduzir o número de questionários não respondidos (pela motivação directa que podíamos fazer dos sujeitos). De acordo com os dados que nos foram concebidos pela Direcção de Relações Internacionais Imagem e Comunicação (DRIIC), encontram-se inscritos na Universidade de Coimbra no ano lectivo 2008/2009, um total de 190 estudantes cabo-verdianos sendo 48 aqueles cuja matrícula foi efectuada pela primeira vez no presente ano lectivo (chegaram este ano em Coimbra) e cujos planos de estudo foram adaptados ao processo de Bolonha fazendo a primeira matrícula no 2º ciclo.

A amostra repartiu-se por estudantes de ambos os sexos em que 54.2% (n=39) são do sexo masculino e 45.8% (n=33) do sexo feminino. Sublinhamos que 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 podem induzir a estereótipos discriminatórios e expectativas diferenciadas relativamente ao estatuto, papéis sexuais, entre outros.

Quadro 3.5- Distribuição dos estudantes cabo-verdianos inscritos no ano lectivo 2008/2009 pelas faculdades da Universidade de Coimbra.

Faculdades	Nº de alunos
Letras	17
Direito	19
Medicina	6
Ciências e Tecnologia	117
Farmácia	5
Economia	16
Psicologia e Ciências da Educação	10
Total	190

Assim, provavelmente o maior número de indivíduos do sexo masculino na nossa amostra será reflexo de uma cultura que ainda considera a formação académica como uma prioridade atribuída a indivíduos do sexo masculino.

Os sujeitos da nossa amostra apresentam idades compreendidas entre os 18 e os 33 anos ($M = 24.13$) embora verifiquemos que predominam os estudantes com idade igual ou inferior a 25 anos. A maioria é solteiro (93.1%; $n=67$) e uma percentagem de 6.9 ($n=5$) declara viver em união de facto, havendo 11.1% ($n=8$) de estudantes que já são pais de um filho. A maioria dos estudantes encontra-se alojada em quartos independentes (48.6%; $n=35$). Em segundo lugar, aparece uma percentagem de 19.7 ($n=14$) que vive em apartamentos com outros colegas e uma percentagem de 16.9 ($n=12$) que vive em residências universitárias.

No que diz respeito às condições de vida, mais particularmente a situação financeira, a maioria sustenta-se através de subsídios enviados pelos familiares (40.3%; $n=29$), havendo uma percentagem de 22.2 ($n=16$) que são trabalhadores estudantes e uma percentagem de 20.9 ($n=15$) que são bolseiros, sendo os restantes beneficiários dos apoios dos Serviços Sociais da universidade e estudantes subsidiados por crédito bancário.

A análise dos dados relativamente à constituição e habilitação literária do agregado familiar de origem (ver Quadro 3.6) revela que 66.7% ($n=48$) provêm de uma família nuclear em que a habilitação literária do pai é também para a maioria equivalente ao ensino secundário, enquanto a habilitação da mãe é equivalente ao ensino básico. É de

notar que existem mais casos em que a mãe não tem qualquer habilitação literária, do que os pais, o que volta a deixar transparecer desigualdades de género em Cabo Verde.

Quadro 3.6 - Habilitação literária do agregado familiar da amostra (estudo final)

Nível de escolaridade	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Escolaridade do irmão
	Frequência	Frequência	Frequência
Sem habilitação	2	6	1
Ensino básico	21	26	6
Ensino secundário	21	21	21
Ensino médio	2	6	1
Ensino superior	16	10	25
Total	62	69	54

De igual modo, existe uma percentagem maior de pais com uma habilitação de nível superior do que de mães. Por outro lado, na maioria dos casos, o irmão mais velho possui uma habilitação literária igual ou superior aos pais, havendo uma percentagem de 36.1 (n=26) com uma formação de nível superior

4.2. Instrumentos de medida

4.2.1. O Questionário de Vivências Académicas (QVA)

Como se disse atrás o QVA é um instrumento de medida, construído em Portugal pelos autores Almeida e Ferreira (1997) e que avalia a forma como os jovens vivenciam os primeiros tempos de adaptação à universidade, tanto em termos pessoais como sociais e institucionais. O questionário é constituído por 170 itens distribuídos por 17 subescalas contendo cada uma delas um número de itens que varia de 6 a 15. Existem itens que pontuam em mais que uma subescala devido à proximidade das dimensões avaliadas e todas possuem um formato de resposta de tipo *Likert* (5 pontos; nada em consonância comigo; pouco em consonância; algumas vezes de acordo/desacordo; bastante em consonância comigo; sempre em consonância comigo).

Almeida e Ferreira (1997) descrevem as 17 subescalas do QVA da seguinte forma: *Adaptação à instituição*: traduz-se no sentimento de bem-estar ou não, em relação a instituição e ao seu funcionamento. Esta dimensão revela-se fundamental na persistência dos alunos no curso e no seu envolvimento académico em geral (Baker & Siryk 1989, cit. por Almeida & Ferreira, 1997); *Adaptação ao curso*: traduz a apreciação e satisfação com o curso, assim como as perspectivas de saídas profissionais, condicionando deste modo, o investimento e compromisso nas aprendizagens

académicas – Tinto (1975); *Relacionamento com os professores*: factor importante na adaptação ao curso e no sucesso académico dos estudantes, sobretudo quando inclui apreciações dos métodos de ensino e avaliação dos professores – (Grayson 1993, cit. por Almeida & Ferreira, 1997); *Envolvimento extracurricular*: inclui a participação em actividades culturais e recreativas, a prática desportiva, etc. Constitui um indicador do relacionamento interpessoal e ajustamento académico por parte do estudante – Baker & Schultz 1992, cit. por Almeida e Ferreira, 1997; *Relação com os colegas*: envolve as amizades, a cooperação com os pares, a expressão de sentimentos, etc. Trata-se de uma dimensão importante na adaptação académica, uma vez que a entrada na universidade proporciona novos investimentos interpessoais por parte do aluno – Grayson (1993); *Desenvolvimento de carreira*: trata-se do investimento que o estudante faz no curso, da elaboração de projectos e das perspectivas de realização profissional – Soares 1998, cit. por Almeida & Ferreira, 1997; *Autonomia pessoal*: apela para a independência emocional dos pais, colegas e outras pessoas, sendo uma dimensão importante do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos desta faixa etária – Fleming 1993, cit. por Almeida & Ferreira, 1997; *Percepção pessoal de competência cognitiva*: a percepção das competências e dos estilos cognitivos, emergem como factor de natureza motivacional importante na explicação do rendimento académico – Faria & Santos (1998); *Bases de conhecimento para o curso*: percepção que os estudantes têm da sua preparação para o curso que frequentam – Marques & Miranda, (1991); *Auto-confiança*: percepções pessoais de capacidade e desempenho mostram-se importantes no ajustamento e realização académica dos alunos – Bento & Ferreira (1997); *métodos de estudo*: traduz-se no acompanhamento das aulas, consulta da bibliografia, organização dos apontamentos etc. Este factor está altamente correlacionado com a realização académica dos estudantes – (Biggs 1998, cit. por Almeida & Ferreira, 1997); *ansiedade na avaliação*: entre os vários factores de ansiedade na entrada e permanência na universidade, a realização de exames ou outras formas de avaliação tende a ser enfatizada; *relacionamento com a família*: inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido, o diálogo em torno dos projectos pessoais e escolhas vocacionais etc. Vários estudo apontam para a importância desta dimensão no ajustamento académico dos estudantes, mesmo quando se trata de jovens adultos – Albert (1998); *Bem-estar psicológico*: traduz-se num sentimento de satisfação com a vida, equilíbrio emocional, estabilidade afectiva etc. São aspectos importantes para a adaptação e realização académica, assim como, para o desenvolvimento psicossocial do jovem – Albert,

(1998); *Bem-estar físico*: está relacionado com o sono, a alimentação, o consumo de substâncias e com a saúde de uma forma geral, que por sua vez se reflecte no desempenho académico – Almeida (1997); *Gestão do tempo*: trata-se da capacidade do aluno organizar e conciliar as actividades lectivas e de estudo com as demais actividades - Almeida (1997); *Gestão dos recursos económicos*: refere-se a situação económica do aluno e a gestão que faz das verbas auferidas e dos gastos com os encargos de alimentação alojamento, material didáctico, etc; Almeida (1998).

Os coeficientes obtidos sugerem índices de consistência interna satisfatórios na generalidade das 17 subescalas do QVA (valores iguais ou superiores a 0.70). Por sua vez, os resultados da análise factorial das 17 subescalas realçam 5 factores. O Factor 1 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, relaciona-se deste modo com a adaptação à universidade, o relacionamento com os colegas e o seu envolvimento em actividades extra-curriculares. O Factor IV, associado ainda à realização académica, sublinha as capacidades pessoais de organização do estudo e gestão do tempo, bem como o suporte recebido dos professores. Como nos diz Almeida, “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” (1998, p. 124). Em último lugar, o Factor V parece reflectir mais o suporte económico-familiar prestado ao estudante estando relacionado com às subescalas de gestão de recursos económicos e relacionamento com a família.

4.2.2. Questionário de caracterização sócio-demográfica e sócio-cultural da amostra

Com o intuito de compreender as características demográficas e sócio-culturais da nossa amostra, construímos um questionário que depois do estudo piloto e de despistar eventuais dificuldades associadas a estes factores, foi ligeiramente reformulado e nos permitiu recolher alguns dados para esse efeito. Relembramos que este foi agregado ao QVA por uma questão de comodidade e segurança na recolha dos dados, sendo que cada sujeito preenchia ambos ao mesmo tempo.

Este questionário é constituído por trinta e três questões sendo seis de resposta aberta e as restantes dicotómicas e de escolha múltipla. Numa primeira fase, inquirimos sobre os dados pessoais e sociodemográficos do aluno (idade, sexo, estado civil, naturalidade, agregado familiar, situação de vida, etc.), depois sobre os dados académicos (nome e ano de curso, instituição frequentada, desejo ou não de mudança de instituição e de curso), por fim, tentamos identificar aspectos que nos permitam reflectir em torno da adaptação e desempenho académico da nossa amostra (ex: projectos para o futuro, as maiores dificuldades no processo de adaptação a universidade, ano mais difícil em termos de rendimento académico, classificação do desempenho académico etc.), a fim de estabelecer eventuais ligações com as dimensões medidas pelo QVA.

4.3 Procedimentos de recolha e análise de dados

O procedimento neste estudo final foi bastante semelhante ao do estudo preliminar. Em diferentes momentos e contextos das actividades académicas (cantinas, residências, bibliotecas, associação académica etc.) administramos aos estudantes, de forma individual e por vezes colectiva o questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra em simultâneo com o QVA. A aplicação decorreu durante os meses de Março e Abril e, sempre que possível, procuramos estar presentes, ao longo do seu preenchimento de forma a esclarecer melhor as instruções. Aquando deste contacto, os indivíduos eram informados verbalmente dos objectivos do estudo, da confidencialidade das respostas e do carácter voluntário da sua participação, sendo o tempo de preenchimento aproximadamente de 45 minutos. Sublinhamos que a extensão do questionário, aliada à falta de tempo para o seu preenchimento, foi uma das razões mais importantes apontadas pelos estudantes para justificar a sua desistência ou recusa em colaborar.

4.4 Qualidades psicométricas do QVA e das novas escalas

Os resultados da avaliação das qualidades psicométricas das subescalas do Questionário de Vivências académicas – QVA utilizadas na nossa investigação, apesar de algumas variações, revelam-se consonantes com os obtidos em estudos anteriores de construção e validação (Almeida & Ferreira, 1997, 1999). De igual modo, as novas

escalas por nós construídas e acrescentadas ao QVA, apresentam boas qualidades psicométricas.

Na avaliação do instrumento tivemos em consideração as vinte subescalas calculando para cada uma delas a média, o desvio-padrão, a correlação de cada um dos itens com o total da escala, assim como os valores do alfa de *Cronbach*. Relativamente ao índice de consistência interna das subescalas do QVA original, verificámos que no presente estudo este é satisfatório, com excepção das subescalas Envolvimento em actividades extracurriculares ($\alpha=.61$) e Adaptação à instituição ($\alpha=.69$). Nas subescalas Bases de conhecimento para o curso, Relacionamento com a família, Percepção pessoal de competências, Métodos de estudo, Desenvolvimento da carreira, Bem-estar físico, Bem-estar psicológico e Adaptação ao curso, o índice de consistência interna diminui ligeiramente se comparado com os que foram obtidos no estudo de construção e validação do QVA. Em contrapartida, nas subescalas Ansiedade na Avaliação, Autonomia, Relacionamento com os professores e Gestão do tempo, os valores são ligeiramente superiores.

A análise psicométrica da subescala Bases de conhecimento para o curso apresenta uma média total de 21.84, um desvio-padrão de 3.97 e um alfa de Cronbach de .74. Os itens possuem correlações com o total da subescala que variam entre .31 e .61 (Quadro 3.7).

Quadro 3.7 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Bases de conhecimento para o curso (6 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
5	3.05	1.16	.37	.71
81	3.69	.92	.43	.69
100	3.65	.89	.61	.64
155	4.08	.96	.51	.67
176	4.05	.97	.57	.65
199	3.30	1.17	.31	.73
Total da subescala	21.84	3.97		$\alpha = .74$

A análise da subescala Relação com a família revelou ter um alfa inferior ao encontrado para a subescala anterior ($\alpha = .70$), sendo mais baixas as correlações com o

total da subescala. Eliminando o item 129 (*preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto desanimado ou triste*), que também foi excluído por Pires (2001) no seu estudo de adaptação das escalas do QVA para os estudantes dos PALOP, obtêm-se um nível de consistência interna superior ao encontrado. Se pensarmos que os estudantes da nossa amostra não têm a possibilidade de contactar (presencialmente) com os pais frequentemente, então é natural que este item não faça muito sentido para eles, razão certamente pela qual apresenta uma correlação negativa com o total da subescala. Assim, com a exclusão do item 129 a subescala passa a ter uma média total de 38.17, um desvio-padrão de 4.84 e um alfa de 0.77. Os outros itens apresentam valores de correlação com o total da subescala que variam entre .28 e .55 (Quadro 3.8).

Quadro 3.8 - Médias, desvios-padrão, correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Relação com a família.

Subescala original (10 itens)					Subescala adaptada (9 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
3	4.47	.78	.48	.57	3	.52	.72
41	4.55	.83	.46	.57	41	.47	.73
50	4.34	.82	.28	.60	50	.29	.75
70	4.05	1.00	.36	.59	70	.30	.76
72	4.11	1.06	.40	.57	72	.49	.73
83	4.46	.66	.40	.59	83	.37	.74
96	3.84	1.28	.35	.59	96	.45	.74
129	2.87	1.36	-.26	.76	136	.60	.71
136	3.94	.82	.55	.55	194	.55	.72
194	4.37	.82	.47	.57			
Total da subescala	41.04	4.67	$\alpha=.70$		Média = 38.17 DP = 4.84		$\alpha = .77$

Relativamente a subescala Percepção pessoal de competência (Quadro 3.9), esta apresenta uma média de 35.82, um desvio-padrão de 4.94 e um alfa de .72. Entretanto, com a exclusão do item 188 (*tenho facilidade em lidar com ideias e conceitos abstractos*) que apresenta uma correlação muito baixa com o total da subescala (.07), esses valores passam para 32.77, 4.78 e 0.74 respectivamente. Os outros itens possuem correlações com o total da subescala que variam entre .30 e .59

Quadro 3.9 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Percepção pessoal de competência

Subescala original (10 itens)					Subescala adaptada (9 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclu são do item)
22	4.06	1.03	.59	.64	22	.61	.67
28	3.97	.90	.42	.67	28	.41	.71
32	3.11	1.19	.32	.70	32	.32	.73
37	4.12	.80	.41	.68	37	.42	.71
45	3.09	.98	.30	.69	45	.30	.73
48	3.45	.78	.36	.69	48	.38	.71
81	3.69	.92	.40	.68	81	.43	.70
141	3.72	.93	.39	.68	141	.41	.71
188	3.05	.93	.07	.73	196	.43	.70
196	3.52	.80	.45	.67			
Total da subescala	35.82	4.94	$\alpha = .72$		Média = 32.77 DP= 4.78		$\alpha = .74$

A subescala Envolvimento em actividades extracurriculares, apresentada no Quadro 3.10, é aquela que apresenta um índice de consistência interna mais baixo ($\alpha = .61$). Os valores das correlações reforçam a noção de que alguns itens (20¹², 105¹³, 109¹⁴, 154¹⁵) não traduzem as vivências académicas da nossa amostra, sendo que apresentam correlações inferiores a .30. Assim, embora a sua exclusão não aumente o alfa, decidimos eliminá-los porque não se correlacionam com o perfil da amostra.

Relativamente a subescala Autonomia pessoal, esta apresenta um valor de alfa .77, indicador de uma consistência interna aceitável. Todavia, excluindo o item 89 (*tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair a noite*) que apresenta uma fraca correlação (.12) com o total da subescala, o alfa passa para .78. Os valores das outras correlações revelam-se em geral, superiores a .30 (Quadro 3.12).

¹² *Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.*

¹³ *A praxe contribuiu para a minha integração académica.*

¹⁴ *Desconheço o leque de actividades extracurriculares que existem na minha universidade.*

¹⁵ *Tenho pouco tempo para me dedicar aos lazeres.*

Quadro 3.10 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Envolvimento em actividades extracurriculares.

Subescala original (11 itens)					Subescala adaptada (7 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclu são do item)
20	3.16	.97	.06	.62	23	.40	.54
23	1.95	1.11	.39	.55	128	.35	.56
105	1.94	1.04	.17	.60	135	.26	.59
109	3.02	1.03	.18	.60	167	.29	.58
128	3.30	1.02	.39	.56	175	.31	.57
135	3.34	1.05	.30	.58	187	.19	.61
154	3.14	1.05	.18	.60	201	.44	.53
167	3.11	1.13	.31	.57			
175	1.85	1.03	.26	.58			
187	2.67	.97	.29	.58			
201	2.68	1.01	.43	.55			
Total da subescala	30.21	26.97	$\alpha = .61$		Média =18.93 DP = 4.03	$\alpha = .61$	

A subescala a Ansiedade na avaliação (Quadro 3.11) apresenta um alfa de .83 e as correlações com o total da subescala são mais expressivas, variando de .37 a .62. A média total da subescala é de 32.82 e o desvio-padrão de 6.39.

Quadro 3.11 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Ansiedade na avaliação (10 itens)

Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
13	3.19	1.00	.49	.81
14	2.41	1.14	.38	.82
42	3.18	.99	.62	.80
59	3.59	.98	.56	.80
78	3.47	1.02	.58	.80
123	3.84	1.01	.57	.80
138	3.62	1.08	.61	.80
160	3.44	.80	.37	.82
165	2.58	1.15	.40	.82
192	3.45	.94	.57	.80
Total da subescala	32.82	6.39	$\alpha = .83$	

Quadro 3.12 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Autonomia pessoal

Subescala original (12 itens)					Subescala adaptada (11 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusã o do item)
16	4.04	1.06	.37	.74	16	.41	.76
22	4.06	1.03	.44	.74	22	.43	.76
37	4.12	.80	.41	.74	37	.39	.76
65	3.87	.96	.39	.74	65	.35	.77
68	4.05	.94	.54	.72	68	.60	.74
78	3.47	1.02	.46	.73	78	.48	.75
89	3.09	1.21	.12	.78	94	.19	.78
94	3.83	.85	.18	.76	120	.38	.77
120	3.41	1.12	.40	.74	133	.42	.76
133	3.73	1.10	.38	.74	135	.50	.75
135	3.34	1.05	.56	.72	177	.57	.74
177	3.68	1.00	.55	.72			
Total da subescala	44.74	6.34	$\alpha = .77$		Média = 41.65	$\alpha = .78$	
					DP = 6.17		

A subescala Métodos de estudo (Quadro 3.13) apresenta um alfa de .73. O item 144 (*consigo tirar bons apontamentos nas aulas*) apresenta uma correlação negativa com o total da subescala. Eliminando-o, o índice de consistência interna aumenta para .77 e o valor da média e desvio-padrão total passam para 35.15 e 5.36 respectivamente.

A subescala Desenvolvimento da carreira apresentada no Quadro 3.14 apresenta um alfa de .77, indicador de uma boa consistência interna. No entanto, se excluirmos os itens (60¹⁶ e 122¹⁷) que apresentam correlações muito baixas (.00 e .07 respectivamente) com o total da subescala, o valor do alfa de *Cronbach* aumenta para .80. Os outros itens possuem correlações situadas entre .22 e .52.

¹⁶ *O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.*

¹⁷ *Procuro actividades extracurriculares relacionadas com o meu curso.*

Quadro 3.13 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Métodos de estudo

Subescala original (11 itens)					Subescala adaptada (10 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
15	3.34	.89	.57	.36	15	.67	.70
34	4.09	1.12	.08	.46	34	.16	.77
85	3.68	.94	.31	.41	85	.33	.74
98	4.02	1.10	.23	.43	98	.42	.73
111	3.39	.92	.49	.37	111	.56	.71
116	3.12	.85	.34	.41	116	.51	.72
144	3.78	3.49	-.10	.75	156	.21	.76
156	3.02	1.07	.19	.44	162	.41	.73
162	3.65	.87	.36	.41	180	.55	.72
180	3.45	.76	.45	.40	190	.50	.72
190	3.34	.95	.33	.41			
Total da subescala	38.94	6.09	$\alpha = .73$		Média = 35.15 DP = 5.36	$\alpha = .77$	

Quadro 3.14 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Desenvolvimento da carreira

Subescala original (14 itens)					Subescala adaptada (12 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
2	4.34	.69	.36	.56	2	.51	.76
28	3.97	.90	.41	.55	28	.44	.77
39	4.07	.95	.47	.54	39	.59	.75
54	3.45	1.36	.22	.57	54	.19	.80
57	4.05	.90	.52	.53	57	.52	.76
60	3.97	3.57	.00	.76	63	.42	.77
63	4.22	.69	.25	.57	94	.45	.77
94	3.83	.85	.43	.54	108	.36	.77
108	4.23	.95	.26	.56	121	.53	.76
121	3.87	.93	.38	.55	145	.36	.78
122	2.95	1.15	.07	.59	147	.46	.76
145	3.65	1.10	.39	.54	181	.48	.76
147	3.93	1.01	.43	.54			
181	3.63	1.05	.31	.55			
Total da subescala	54.21	7.48	$\alpha = .77$		Média = 47.28 DP = 6.35	$\alpha = .80$	

No Quadro 3.15 encontramos a subescala Bem-estar físico que apresenta um alfa de .76 e correlações que variam entre .17 e .54. Com a exclusão dos itens 27¹⁸, 164¹⁹ que possuem uma correlação de valor inferior a .20. o alfa de *Cronbach* aumenta ligeiramente para .77 e a média total passa a ser de 41.39 e o desvio padrão de 6.10.

Quadro 3.15 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Bem-estar físico.

Subescala original (13 itens)					Subescala adaptada (11 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
7	2.62	.95	.30	.75	7	.29	.76
27	4.61	.72	.17	.76	62	.42	.75
62	3.24	1.04	.42	.74	95	.28	.76
95	4.40	.82	.29	.75	99	.53	.74
99	4.47	.90	.50	.73	101	.47	.74
101	4.30	.98	.47	.74	110	.32	.76
110	4.42	1.14	.32	.75	114	.33	.76
114	3.15	1.05	.33	.75	142	.46	.74
142	3.79	1.12	.43	.74	146	.56	.73
146	4.11	.95	.54	.73	186	.52	.73
164	4.71	.76	.18	.76	198	.43	.75
186	3.34	1.14	.54	.73			
198	4.52	.85	.47	.74			
Total da subescala	50.72	6.45	$\alpha = .76$		Média = 41.39 DP = 6.10	$\alpha = .77$	

Na subescala a seguir (Bem-estar psicológico), como podemos ver no Quadro 3.16, o índice de consistência interna é bastante elevado ($\alpha=.86$). Os itens possuem valores de correlação a variar entre .36 e .66. Ela apresenta uma média total de 48.09, um desvio-padrão de 9.18.

A subescala Relacionamento com os professores (Quadro 3.17) apresenta também um elevado nível de consistência interna ($\alpha =.87$). Sublinhamos que neste estudo esse valor é superior ao que foi obtido nos estudos de validação do QVA. Os itens possuem valores de correlação a variar entre .38 e .73. A subescala apresenta uma média total de 43.65 e um desvio-padrão total de e 9.22.

¹⁸ Ando a consumir álcool em demasia.

¹⁹ Ando a fumar em demasia

Quadro 3.16 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Bem-estar psicológico (14 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
10	3.15	1.02	.49	.85
29	3.62	1.08	.54	.84
33	3.73	1.24	.60	.84
53	3.51	1.29	.59	.84
76	3.48	.80	.36	.85
77	3.41	1.11	.48	.85
87	3.76	1.20	.44	.85
91	3.18	1.14	.66	.84
103	3.72	1.00	.35	.85
106	3.81	.84	.33	.85
127	2.98	1.19	.54	.84
140	3.41	1.19	.58	.84
171	2.97	1.07	.50	.85
182	3.26	1.07	.58	.84
Total da subescala	48.06	9.18	$\alpha = .86$	

Quadro 3.17 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Relacionamento com professores (14 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
4	3.17	1.15	.51	.86
9	3.31	1.17	.60	.85
24	3.69	1.10	.48	.86
40	2.68	1.13	.73	.85
43	3.41	.93	.44	.86
49	2.94	.99	.44	.86
55	3.35	1.03	.38	.86
61	3.45	.90	.56	.86
66	2.69	1.06	.47	.86
74	2.18	1.15	.42	.86
88	3.91	.96	.51	.86
151	2.61	1.16	.54	.86
179	3.02	1.17	.64	.85
202	3.18	1.10	.62	.85
Total da subescala	43.65	9.22	$\alpha .87$	

A Adaptação ao curso é outra subescala que apresenta um índice de consistência interna bastante satisfatório ($\alpha = .82$). Os valores de correlação situam-se entre .26 e .64 e a média e o desvio-padrão total é de 56.26 e 8.19 respectivamente (ver Quadro 3.18).

Quadro 3.18 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Adaptação ao curso (15 itens)

Nº do item	M	DP	R (com exclusão do item)	A (com exclusão do item)
12	3.66	1.06	.43	.80
18	3.76	1.06	.41	.80
25	3.95	1.19	.48	.80
34	4.09	1.12	.26	.81
44	3.76	.95	.64	.79
63	4.22	.69	.42	.80
71	3.59	.81	.40	.80
82	3.90	.99	.39	.80
90	3.88	1.23	.49	.79
149	3.01	1.02	.28	.81
166	3.23	.89	.27	.81
174	4.04	.97	.59	.79
184	4.45	1.23	.49	.80
191	3.69	.84	.43	.80
203	3.95	1.20	.45	.80
Total da sub escala	56.26	8.19	$\alpha = .82$	

A subescala Gestão do tempo, como podemos ver no Quadro 3.19 apresenta um alfa de .80 e correlações a avariar entre .33 a .68. A média total é de 25.98 e o desvio-padrão de 5.

Quadro 3.19 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Gestão do tempo (8 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
9	3.50	1.16	.44	.77
31	3.01	.89	.58	.75
113	2.70	1.06	.33	.79
116	3.12	.85	.63	.75
119	3.39	1.11	.49	.77
130	3.45	1.00	.68	.73
160	3.44	.80	.36	.78
185	3.33	1.07	.51	.76
Total da subescala	25.98	5.12	$\alpha = .80$	

A próxima subescala, Adaptação a instituição apresenta um alfa de .63, o que nos indica que esta medida possui uma reduzida consistência interna. No entanto, se excluirmos o item 105 (*a praxe contribuiu para a minha integração académica*) que apresenta uma correlação negativa com a subescala total (-.10), obtêm-se um nível de consistência interna superior ao encontrado (.74). Os outros itens possuem uma correlação com a escala total a variar entre .21 e .49. A média total é de 32.27 e o desvio-padrão de 5.27 (Quadro 3.20).

Quadro 3.20 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Adaptação à instituição

Subescala original (11 itens)					Subescala Adaptada (10 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
1	3.29	1.02	.39	.63	1	.37	.70
8	4.01	1.14	.21	.67	8	.22	.73
35	3.93	1.03	.49	.61	35	.53	.67
47	3.01	1.02	.27	.65	47	.24	.72
52	4.54	.80	.46	.63	52	.50	.68
73	3.58	1.00	.35	.64	73	.38	.70
105	1.94	1.04	-.10	.72	152	.46	.68
152	3.87	1.01	.41	.63	161	.39	.69
161	3.49	.90	.39	.63	170	.47	.69
170	4.16	.78	.44	.63	195	.30	.71
195	3.36	1.05	.31	.65			
Total da subescala	39.21	5.27	$\alpha = .69$		Média = 32.27 DP = 5.27	$\alpha = .74$	

Relativamente à subescala Gestão dos recursos económicos, observamos um valor de alfa de Cronbach de .83, indicador de uma elevada consistência interna para esta medida. As correlações com o total da subescala variam entre .29 .68 (Quadro 3.21).

A subescala Auto-confiança apresenta também um valor de alfa de Cronbach (.80) o que nos permite afirmar que esta medida possui um nível bastante aceitável de consistência interna. As correlações dos itens com o total da subescala variam de .06 a .57 (Quadro 3.22)

Quadro 3.21 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Gestão dos recursos económicos (8 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
17	2.47	1.03	.60	.81
67	2.45	1.09	.56	.81
93	2.54	1.30	.63	.80
118	2.06	.93	.47	.82
124	2.88	1.13	.68	.79
150	3.30	1.05	.29	.84
159	2.57	1.37	.58	.81
193	2.81	1.17	.68	.79
Total da subescala	21.14	6.25	$\alpha = .83$	

Quadro 3.22 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Auto-confiança (12 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
38	3.23	1.02	.42	.79
48	3.45	.78	.49	.78
59	3.59	.98	.46	.78
68	4.05	.94	.54	.77
106	3.81	.84	.39	.79
123	3.84	1.01	.54	.77
134	4.52	.75	.35	.79
138	3.62	1.08	.57	.77
157	3.61	1.22	.49	.78
169	3.20	.91	.53	.78
172	3.52	.87	.06	.81
189	3.65	1.00	.49	.78
Total da subescala	44.16	6.49	$\alpha = .80$	

A última subescala do QVA original (Relação com os colegas) apresenta um alfa de .82, indicador de uma elevada consistência interna. As correlações com o total da subescala variam entre .18 e .63. (Quadro 3.23).

Relativamente as novas escalas construídas, a primeira (Adaptação ao clima) apresenta um alfa de .84, que é também indicador de uma elevada consistência interna. As correlações variam entre .34 e .71 (Quadro 3.24).

Quadro 3.23 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Relação com colegas (15 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
1	3.29	1.02	.60	.79
20	3.16	.97	.34	.81
56	3.02	1.04	.18	.82
65	3.87	.96	.25	.81
73	3.58	1.00	.61	.79
79	3.56	1.12	.45	.80
84	3.31	1.07	.63	.79
103	3.72	1.00	.20	.82
104	3.45	1.11	.32	.81
115	3.85	.87	.59	.79
125	3.88	.84	.51	.80
128	3.30	1.02	.46	.80
132	4.23	.88	.37	.81
139	3.84	.88	.52	.80
200	3.40	1.13	.44	.80
Total da subescala	53.56	7.96	$\alpha = .82$	

Quadro 3.24 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Adaptação ao clima (10 itens)

Nº do item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
6	3.08	1.26	.55	.81
26	2.02	1.35	.34	.84
46	3.29	1.21	.61	.81
64	3.43	1.08	.58	.81
80	3.82	1.15	.59	.81
97	4.01	1.08	.65	.80
107	3.26	1.34	.41	.83
126	3.45	1.17	.44	.82
143	3.51	1.27	.71	.79
158	4.50	.88	.41	.83
Total da escala	34.41	7.55	$\alpha = .84$	

A segunda escala, Domínio da língua, apresenta um alfa de .81 e com a exclusão do item 163 (*sinto-me a vontade ao falar português com os meus colegas cabo-verdianos*) que também no estudo piloto apresentava uma correlação negativa com o total da escala, o alfa aumenta para .85. Os outros itens possuem correlações situadas entre .42 e .67 (Quadro 3.25).

Quadro 3.25 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala Domínio da língua

Subescala original (10 itens)					Subescala adaptada (9 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
11	4.08	.97	.55	.77	11	.53	.83
30	3.79	1.11	.42	.78	30	.42	.84
51	3.88	.97	.59	.77	51	.63	.82
69	4.11	1.09	.56	.77	69	.57	.82
86	3.05	1.24	.51	.77	86	.50	.83
102	3.98	1.11	.57	.77	102	.58	.82
112	3.95	1.02	.67	.75	112	.71	.81
131	4.05	.97	.54	.77	131	.56	.82
148	3.95	.95	.50	.78	148	.54	.83
163	2.98	1.22	-.37	.84			
Total da escala	37.87	6.42	$\alpha = .81$		Média = 34.88 DP = 6.35	$\alpha = .85$	

Por último, a escala Adaptação à cultura, apresenta um alfa de .78, indicador de uma consistência interna aceitável. Entretanto, se excluirmos o item 178 (*já me senti*

Quadro 3.26 - Média, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens e coeficiente de Cronbach da subescala adaptação à cultura

Subescala original (14 itens)					Subescala adaptada (13 itens)		
Item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)	Item	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
21	2.81	1.02	.51	.75	21	.50	.76
36	3.29	1.13	.44	.75	36	.44	.77
58	3.20	1.35	.57	.74	58	.57	.75
75	2.63	1.20	.57	.74	75	.56	.76
92	2.77	.85	.33	.76	92	.36	.78
183	2.44	1.07	.40	.76	183	.42	.77
117	2.90	1.00	.37	.76	117	.39	.77
137	3.16	.97	.62	.74	137	.63	.75
153	2.98	.98	.22	.77	153	.24	.79
173	2.83	1.08	.22	.77	173	.23	.79
168	3.62	1.04	.51	.75	168	.52	.76
178	3.20	1.24	.13	.79	197	.35	.78
197	2.30	1.18	.40	.76	204	.24	.79
204	3.58	1.44	.25	.78			
Total da escala	41.79	7.98	$\alpha = .78$		Média = 38.58 DP = 7.72	$\alpha = .80$	

discriminado pelos portugueses) que possui uma fraca correlação com o total da escala (.13) e que no estudo de adaptação e refinamento dos instrumentos apresentou uma correlação negativa com o total da escala, o alfa aumenta para .80. Os restantes itens possuem correlações a variar entre .22 e .57 (Quadro 3.26).

Em suma, podemos afirmar que os instrumentos utilizados possuem boas qualidades psicométricas e que a eliminação de alguns itens nalgumas subescalas só veio contribuir para a construção de um instrumento adequado a população em estudo (estudantes cabo-verdianos). As principais características do novo QVA estão sintetizadas no Quadro 3.27.

Quadro 3.27 - Médias, desvios- padrão, coeficientes alfa de Cronbach e índice médio das medidas da adaptação a universidade utilizadas neste estudo (n = 72)

Subescalas do QVA	Nº de itens	M	DP	min	max	α
Bases de conhecimento para o curso	6	21.84	3.97	3.6	4.9	.74
Relação com a família	10	41.04	4.67	2.9	4.6	.70
Percepção pessoal de competências	10	35.82	4.94	3.6	4.1	.72
Envolvimento em actividades extracurriculares	11	30.21	26.9	1.9	3.3	.61
Ansiedade na avaliação	10	32.82	6.39	2.4	3.8	.83
Autonomia pessoal	12	44.74	6.34	3	4.1	.77
Métodos de estudo	11	38.94	6.09	3	4	.73
Desenvolvimento da carreira	14	54.21	7.48	2.9	4.3	.77
Bem-estar físico	13	50.72	6.45	2.7	4.8	.76
Bem-estar psicológico	14	48.06	9.18	3	3.9	.86
Relação com professores	14	43.65	9.22	2.1	3.4	.87
Adaptação ao curso	15	56.26	8.19	3	4.2	.82
Gestão do tempo	8	25.98	5.12	2.7	3.5	.80
Adaptação a instituição	11	39.21	5.27	2	4.5	.69
Gestão dos recursos económicos	8	21.14	6.25	2	3.3	.83
Auto-confiança	12	44.16	6.49	3.2	4.5	.80
Relacionamento com colegas	15	53.56	7.96	3	4.2	.82
Escalas acrescentadas						
Adaptação ao clima	10	34.41	7.55	2	4.5	.84
Domínio da língua	10	37.87	6.42	3	4.1	.81
Adaptação à cultura	14	41.79	7.98	2.3	3.6	.78

A semelhança dos procedimentos utilizados pelos autores Ferreira e Almeida (1997), com as pontuações das vinte subescalas²⁰ do QVA, efectuámos uma Análise das Componentes Principais (ACP) que apresentou uma solução inicial (índice de Kaiser-Meyer-Olkin= 0.871; Chi-Square Bartlett's Test of Sphericity = 963.09) que permitiu identificar a existência de cinco componentes factoriais (com valores próprios superiores a 1), os quais cumulativamente explicam 73.51% da variância dos resultados.

Quadro 3.28 - Matriz das 20 subescalas do Questionário de Vivências Académicas (QVA) pelo método de ACP

	Saturação				
	F1	F2	F3	F4	F5
Factor 1: Adaptação académica e pessoal					
Valor próprio=8.98; Variância explicada = 44.8%					
Ansiedade na avaliação	.85				
Percepção pessoal de competência	.83			.60	
Autoconfiança	.78				
Bases de conhecimento para o curso	.71	.52			
Métodos de estudo	.71				
Autonomia	.69				
Gestão do tempo	.57				
Factor 2: Adaptação ao curso					
Valor próprio =1.86; Variância explicada = 9.32%					
Adaptação ao curso		.79			
Adaptação à instituição		.68			
Desenvolvimento da carreira		.67			
Factor 3: Adaptação sócio-cultural					
Valor próprio =1.60; Variância explicada =7.99%					
Adaptação à cultura			.87		.80
Relação com os colegas			.69		
Relação com os professores			.59		
Factor 4: Bem-estar pessoal					
Valor próprio = 1.21; Variância explicada =6.04%					
Relação com a família				.62	
Envolvimento em actividades extracurriculares				.54	
Bem-estar psicológico				.48	
Bem-estar físico				.46	
Factor 5: Adaptação ao clima e a língua					
Valor próprio =1.05; Variância explicada = 5.27%					
Domínio da língua					.80
Adaptação ao clima					.51

²⁰ Os valores das comunicações variaram entre .48 (Adaptação ao clima) e .87 (Percepção pessoal de competência).

No sentido de interpretar os factores encontrados sem diminuir a variância por eles explicadas, procedemos a uma rotação Varimax, tendo-se obtido a matriz que se apresenta no Quadro 3.28, onde estão indicados os cinco factores e as respectivas saturações factoriais de cada uma das subescalas²¹.

Da combinação das vinte subescalas do Questionário de Vivências Académicas (QVA) resultaram 5 factores que denominámos de *Adaptação académica e pessoal* (Factor 1), *Adaptação ao curso* (Factor 2), *Adaptação sócio-cultural* (Factor 3), *Bem-estar pessoal* (Factor 4) e *Adaptação ao clima e à língua* (Factor 5).

O primeiro factor, *adaptação académica e pessoal*, explicou 44.8% da variância, associando as subescalas de Ansiedade na avaliação, Percepção pessoal de competência, Autoconfiança, Bases de conhecimento para o curso, Métodos de estudo, Autonomia e Gestão do tempo. O segundo factor agrupou as dimensões de Adaptação ao curso, Adaptação à instituição e Desenvolvimento da carreira sendo, portanto, genericamente um factor de *adaptação ao curso*, que contribuiu para explicar 9.32% da variância. O terceiro factor que explicou 7.99%, da variância, designámos de *adaptação sócio-cultural*, uma vez que abrangeu as subescalas de Adaptação à cultura, Relação com os colegas e Relação com os professores. O quarto factor foi denominado de *bem-estar pessoal*, explicou 6.04% da variância, e abarca as subescalas de Envolvimento em actividades extracurriculares, Bem-estar físico, Bem-estar psicológico e Relação com a família. Finalmente, o quinto factor, *adaptação ao clima e à língua* explicou 5.27% da variância e agrupa as subescalas de Adaptação ao clima e Adaptação à língua.

Os factores encontrados com esta análise factorial, permite-nos encontrar alguns pontos comuns entre os nossos resultados e aqueles que foram obtidos por Pinheiro (2003)²² com uma mostra de estudantes universitários portugueses. De facto, parece-nos haver uma certa coincidência ao nível dos segundo, terceiro e quarto factores, que agrupam basicamente as mesmas dimensões nos dois estudos. Esta conclusão vem reforçar a validade factorial do QVA. É possível, que as novas escalas que construímos conduzam à identificação de um novo factor, que no nosso estudo designámos de Adaptação ao clima e à língua (factor 5), sendo no entanto necessários mais estudos com o novo QVA (com 20 dimensões) para reforçar as nossas conclusões.

²¹ Segundo os procedimentos dos autores do QVA (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) são apenas indicadas na matriz as saturações iguais ou superiores a .40.

²² Apesar de tudo esta comparação entre estudos é limitada, porque a autora mencionada apenas fez entrar na análise factorial 9 subescalas. No nosso estudo utilizámos 20.

Após a explanação da metodologia que permite compreender o trajecto por nós seguido nesta investigação, passámos ao segundo capítulo em que apresentamos os resultados obtidos e fazemos a sua discussão.

Capítulo IV

**Os estudantes cabo-verdianos da
Universidade de Coimbra: Perfil, Adaptação e
Desempenho académico**

Introdução

Considerando que a frequência do ensino superior implica uma adaptação por parte dos estudantes a uma nova realidade institucional e por vezes também sócio-cultural, e que as vivências académicas influenciam o desempenho académico dos estudantes e as diferentes áreas do seu desenvolvimento psicossocial, pretendemos com o nosso estudo, como se disse atrás, identificar os aspectos da adaptação que se apresentam mais problemáticos para o nosso grupo-alvo²³ (estudantes cabo-verdianos da Universidade de Coimbra) e de que modo isso se relaciona com o seu desempenho académico.

Para isso, fizemos uma análise de conteúdo do questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra, em especial, as perguntas de resposta aberta. Relativamente ao Questionário de Vivências Académicas, as respostas foram analisadas com recurso ao programa SPSS, versão 16.0. Começámos o tratamento dos dados fazendo a análise da base e a forma como se distribuíam os valores omissos em cada item do QVA e em cada sujeito. Verificámos que a distribuição dos valores omissos era completamente fortuita, o que nos autorizou a substituí-los pela média de cada item. Posteriormente, calculámos as médias, desvios-padrão e o alfa de *Cronbach* para cada subescala, com vista a efectuar uma análise psicométrica do instrumento com especial relevância para as novas escalas.

O capítulo termina com o teste das hipóteses formuladas e com a discussão dos resultados.

²³Ainda que a amostra estudada não seja representativa de todos os estudantes cabo-verdianos da Universidade de Coimbra. Como é sabido, esta falta de representatividade da amostra coloca algumas limitações a uma eventual generalização dos resultados.

1. Resultados

1.1. Perfil geral dos estudantes

O perfil dos estudantes que fazem parte do nosso estudo foi traçado a partir dos dados recolhidos no questionário de caracterização socio-demográfica da amostra. Em particular deu-se relevância ao seu percurso académico, à sua preparação para a entrada na universidade, seu processo de adaptação e o seu desempenho académico. Todavia, como neste caso não fizemos a substituição dos valores omissos, o número de respostas em cada categoria apresenta ligeiras variações.

1.1.1. Percurso académico e projectos para o futuro

A maioria dos estudantes que constituem a nossa amostra fez o 12º ano na ilha Santiago (n=41; 56.9%) e de São Vicente (n=18; 25%). Isto deve-se ao facto de nalgumas ilhas (ex: Brava e Maio) ainda não ser possível que os alunos façam todos os ciclos do ensino secundário, obrigando-os assim, a deslocarem-se para outras ilhas, sendo as de São Vicente e Santiago as mais escolhidas para tal. Constatamos também que a maioria dos estudantes provém da área de ciências e tecnologias (n=37; 51.4%), seguindo-se a área das humanidades (n=24; 33.3%) e a de económico e social (n=11; 15.3%). As notas de candidatura à universidade variam de 12 a 19 valores sendo as médias de 16 e 17 valores as que possuem maior frequência (n=12; 16.7%; n=8; 11.1% respectivamente).

Cerca de 48 estudantes (66.7%) declara não ser o primeiro elemento da família (pais e irmãos) a frequentar o ensino superior, contra 24 (33.3%) que representam a primeira pessoa de família a entrar para o ensino superior. Por outro lado, a maioria (n=48; 66.7%) declara ser a primeira vez que sai do país de origem, contra uma percentagem de 33.3% (n=24) que já conhecia Portugal e/ou outros países da Europa. A esse respeito, relembramos que Pires (2001) afirma que o desconhecimento do meio e a necessidade de se adaptar a uma nova realidade sócio-cultural constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes dos PALOP.

A maior parte dos estudantes (n=56; 73.6%) já viajou pelo menos uma vez de férias para Cabo Verde contra uma percentagem de 23.6 (n=17) que ainda não foi nenhuma vez. Estes últimos consideram importante ir de férias principalmente para ver os familiares e amigos; ganhar novas forças e ânimo para continuar os estudos; matar as saudades, e descansar um pouco.

Estes estudantes frequentam diversos anos dos cursos das áreas das ciências humanas, sociais, letras assim como das ciências exactas, tecnologia e medicina. Sublinhamos que as Faculdades em que se registaram percentagens mais elevadas de alunos que integraram a amostra foram as de Direito e de Ciências e Tecnologia (Quadro 4.1).

Quadro 4.1 - Distribuição da amostra pelas faculdades da Universidade de Coimbra

Faculdades	FEUC	FCTUC	FPCEUC	FDUC	FLUC	FFUC	FMUC
Nº de aluno	8	28	10	14	5	5	2
Percentagem	11.1	38.9	13.9	19.4	6.9	6.9	2.8

Em termos de distribuição da amostra por anos (Quadro 4.2), verificamos que a maior parte dos estudantes encontra-se a frequentar o 1º ano do 2º ciclo de Bolonha (n=18; 25%) seguido do 3º ano do 1º ciclo (n=13; 18.1%).

Quadro 4.2 - Distribuição da amostra pelos anos de curso

Ano de curso	Nº de alunos	Percentagem
Mestrado pré-bolonha	3	4.2
Doutoramento	2	2.8
Bolonha - 1º ano do 1º ciclo	7	9.7
Bolonha – 2º ano do 1º ciclo	10	13.9
Bolonha – 3º ano do 1º ciclo	13	18.1
Bolonha – 4º ano do 1º ciclo	5	6.9
Bolonha – 1º ano do 2º ciclo	18	25
Bolonha – 2º ano do 2º ciclo	12	16.7

Para além disso, a maioria não revela desejo ou intenção de efectuar mudança de curso (n=69; 95.8%) e/ou instituição (n=67; 93.1%) pelas seguintes razões: gostam do curso que frequentam ou aprenderam a gostar; já estão na recta final do curso, a instituição frequentada tem boas condições e uma boa qualidade de ensino; consideram a instituição frequentada, uma das melhores do país e habituaram-se a instituição.

Finalmente, no que diz respeito aos projectos para o futuro, a maioria dos estudantes (n=47; 65.3%) tenciona trabalhar em Cabo Verde quando acabar o curso,

8.3% (n=6) deseja trabalhar em Portugal e os restantes (n=17; 22.3% pretendem continuar a estudar em Portugal

1.1.2. Preparação para a entrada na universidade

Tendo em mente os objectivos do nosso estudo, considerámos que seria também pertinente analisar as limitações e potencialidades da preparação que os estudantes tiveram para entrar na universidade. Essa informação ajudar-nos-ia a traçar não somente o seu perfil mas também algumas linhas de intervenção que possam facilitar a sua adaptação e permitir a outros estudantes (que venham posteriormente a estudar em Portugal) realizar uma transição mais bem sucedida.

Neste sentido, começámos por pedir aos estudantes que enumerassem alguns pontos fortes da sua preparação (em termos académicos, psicológicos, familiares, sociais etc.) para a entrada na universidade (ver Anexo 4A). Focando nas suas características positivas, internas, apontaram vários atributos e recursos próprios que os ajudaram a fazer face às exigências académicas e a superar as dificuldades. Tais informações estão sintetizadas no Quadro 4.3.

Quadro 4.3 - Pontes fortes dos estudantes, relativamente a sua preparação para a entrada na Universidade. Categorias identificadas e número de respostas por categoria.

Categorias	Número de respostas
Persistência	47
Auto-confiança	23
Apoio familiar/amigos	8
Bem-estar psicológico	7
Organização	5

Constatámos que uma boa parte dos alunos referem a persistência como um dos pontos fortes da sua preparação a universidade. Realmente é reconhecida a capacidade de resistência dos cabo-verdianos face as dificuldades e intempéries da vida. Há quem afirme que o cabo-verdiano terá herdado dos seus ancestrais portugueses um certo espírito de aventura que conjugado com a conhecida capacidade de resistência do africano face às *inclimências*, facilitam a sua adaptação aos mais diversos ambientes e capacidade de lutar com garra para ultrapassar dificuldades de várias ordens.

Neste sentido, perante as dificuldades de adaptação e desempenho académico bem como de integração sócio-cultural, os estudantes cabo-verdianos têm a consciência de que possuem um objectivo a alcançar e que isso requer esforço da sua parte. A esse

respeito, uma colunista do jornal online *asemana*²⁴, afirma o seguinte: “tenho por experiência e convicção que os estudantes cabo-verdianos são, por natureza, lutadores e persistentes, pelo que, pese embora a crise financeira que atravessa todos os países, e outros obstáculos, eles merecem uma atenção para que possam contribuir para o desenvolvimento de Cabo Verde.”

Quadro 4.4. Pontes fracas dos estudantes, relativamente à sua preparação para a entrada na Universidade. Categorias identificadas e número de respostas por categorias.

Categorias	Número de respostas
Timidez	26
Relação com os colegas portugueses	8
Relação/saudades da família	7
Desmotivação/falta de persistência	6
Desorganização	6
Falta de auto-confiança	3
Ansiedade na avaliação	3
Falta de bases para o curso	2
Ser excessivamente auto-suficiente	2
Distracção	2

De igual modo, quando inquiridos sobre os seus pontos fracos, apresentaram uma lista de aspectos (ver anexo 4B), que sintetizamos no Quadro 4.4.

A partir das respostas²⁵ dos alunos pudemos verificar que as características negativas internas mais mencionadas prendem-se com a timidez, a fraca socialização/convivência com os colegas portugueses e a dificuldade em lidar com a separação da família. Alguns desses aspectos têm a ver com as características de personalidade dos estudantes e outros com a preparação anterior em termos académico, pessoal e social para lidar com uma nova etapa das suas vidas. Pensamos que é sobretudo neste último aspecto que se deve apostar e direccionar a intervenção, visando uma melhor transição e adaptação ao ensino superior.

Relativamente às oportunidades ou circunstâncias que tenham afectado favoravelmente a adaptação e o desempenho académico, os alunos destacam as que estão no Quadro 4.5

²⁴ http://www.asemana.cv/article.php3?id_article=36266 consultado em 10 Outubro de 2008.

²⁵ “Acho que o meu maior ponto fraco é a timidez e a pouca abertura ao novo contexto.”
“Não me sentir muito integrada na minha faculdade com os meus colegas portugueses.”
“Estar longe da minha família e ter dificuldades em lidar com as saudades e a solidão.”

Quadro 4.5. Oportunidades ou circunstâncias que influenciaram positivamente a adaptação e o desempenho académico dos estudantes.

Respostas	Nº de ocorrências
Apoio dos familiares	33
Apoio dos colegas cabo-verdianos	22
Boas condições de estudo	9
Realização vocacional	2
Crescimento pessoal	1

Na óptica dos estudantes, as circunstâncias que mais têm favorecido a sua adaptação académica são o facto de terem o apoio dos familiares residentes em Cabo Verde e também daqueles que se encontram em Portugal. De igual modo, consideram importante, o apoio dos colegas cabo-verdianos que se encontram a estudar em Coimbra.

No estudo sobre a adaptação académica dos estudantes dos PALOP, levado a cabo por Pires (2001), os estudantes cabo-verdianos revelaram percepção de menores dificuldades na subescala de Relação com a família sobretudo quando comparados com os estudantes provenientes de Moçambique e da Guiné-Bissau. A autora justifica tal facto referindo que sendo Cabo Verde um país de forte emigração para Portugal, é provável que a maioria dos estudantes cabo-verdianos tenham algum elemento da família fora do país com que seja possível estabelecer algum contacto, o que até certo ponto, os leva a auto-avaliarem-se de uma forma mais positiva. A autora refere ainda, que a comunidade cabo-verdiana está bem representada em Portugal, logo, muitos desses estudantes possuem algum suporte afectivo e emocional. Deste modo, facilmente se compreende o porque desta circunstancia (ter familiares em Portugal) ser vista como uma mais-valia ou um aspecto positivo na preparação desses estudantes para a entrada na universidade.

Em suma, a análise do quadro permite-nos concluir que os estudantes cabo-verdianos atribuem uma grande importância a dimensão social e relacional. Pois, o facto de terem amigos e colegas do mesmo país de origem a frequentarem a mesma universidade constitui para eles, uma circunstância bastante favorável ao seu processo de adaptação e desempenho académico. Em contrapartida, as dificuldades de integração

social na comunidade universitária em especial, no grupo dos colegas portugueses, representam um obstáculo neste mesmo processo. Em parte, essas dificuldades devem-se a alguns traços particulares da personalidade dos estudantes cabo-verdianos (ex: timidez) e também devido a alguns aspectos da sua preparação ou capacidade para desenvolver novas amizades e para se adaptar à uma nova realidade culturalmente diferente.

Finalmente, no que diz respeito às barreiras, ou circunstâncias negativas externas, que tenham tido uma influência desfavorável na adaptação e desempenho académico dos estudantes (ver Anexo 4C), estes sublinham as que estão descritas no Quadro 4.6.

Quadro 4.6. Barreiras ou circunstâncias que influenciaram negativamente a adaptação e o desempenho académico dos estudantes. Categorias identificadas e número de respostas por categoria.

Categorias	Número de respostas
Dificuldades financeiras	22
Relação com a família	13
Relação com os colegas portugueses	5
Adaptação à Instituição	3
Adaptação ao clima	2
Gestão eficaz do tempo	2
Início do ano lectivo com atraso	1
Mudança frequente de residência	1
Desempenho simultâneo de vários papéis	1

Através do quadro acima, podemos ver que as dificuldades financeiras (decorrentes do facto dos alunos não serem bolseiros, ou de terem bolsas com valores muito baixos e de ainda terem que trabalhar e estudar), são as mais apontadas pelos estudantes, pelo que faz todo o sentido que as entidades (em especial o governo de Cabo Verde) tenham esta situação em atenção. Num artigo do jornal online *asemana*, a colunista Otilia Leitão fala das dificuldades financeiras enfrentadas pelos universitários cabo-verdianos, bolseiros em Portugal, cujos subsídios são tradicionalmente magros variando entre os 180 e 271 euros. A autora refere que tal valor não cobre as necessidades básicas estimadas em cerca de 400 euros mensais, e que esta situação é dramática atingindo muitos estudantes do espaço da CPLP. Ela sublinha ainda, que para além destas dificuldades financeiras, estes estudantes, em comparação com os

portugueses, enfrentam ainda problemas acrescidos, relativos ao facto do meio ser estranho, de haver diferenças no custo de vida e não terem o apoio familiar.

1.2. Processo de adaptação

Para caracterizar o processo de adaptação dos estudantes que constituem a nossa amostra, começámos por indagar quais foram as maiores dificuldades de adaptação que encontraram e a quem recorreram para as tentar solucionar. Da análise feita às respostas dadas (ver anexo 4D), verificámos que as dificuldades de adaptação são várias. Todavia, a integração na comunidade universitária (relação com os colegas portugueses)²⁶, a adaptação às exigências curriculares²⁷ do ensino superior, a adaptação ao clima²⁸ (o inverno), e a adaptação à cultura e à sociedade portuguesa²⁹ foram as mais apontadas pelos estudantes. A descrição detalhada das respostas obtidas, encontram-se no Quadro 4.7.

Quadro 4.7 - Questão 27: Quais as maiores dificuldades que encontraste no teu processo de adaptação académica? – Categorias identificadas e número de respostas por categoria

Categorias	Número de respostas
Relação com os colegas e professores	37
Falta de bases para o curso	24
Sistema de ensino	22
Adaptação ao clima	21
Adaptação à cultura e sociedade portuguesa	18
Separação da família	16
Gestão da vida académica/autonomia	13
Dificuldades financeiras	8

²⁶ “A minha maior dificuldade foi não me sentir aceite pelos colegas de curso (no sentido de ter uma relação mais aberta) e também lidar com uma cultura diferente.”

“Ser muito sensível a um ambiente pesado, com muito individualismo e frieza onde os professores não estão preparados para receber os alunos estrangeiros.”

²⁷ “Tive muitas dificuldades em adaptar-me ao sistema de ensino e de avaliação da Faculdade (Direito). Ela valoriza muito a tradição e o seu prestígio reside na atribuição de notas baixas ou médias aos alunos.

²⁸ “A minha maior dificuldade foi adaptar-me ao clima em especial, o inverno. O frio causou-me muita frieira.”

²⁹ “O que mais me custou foi adaptar-me à vivência das pessoas. Apesar de me ter esforçado nos primeiros anos do curso, não foi fácil fazer novas amizades. Encontrei muitas diferenças entre os portugueses e os cabo-verdianos.”

Através do Quadro 4.7 podemos constatar que as dificuldades relacionadas com a integração na comunidade universitária, mais concretamente a relação com os colegas e professores, são bastante expressivas. Se por um lado, alguns conseguem integrar-se, relacionando-se bem com os professores e fazendo parte de grupos de trabalho organizados espontaneamente no contexto de turma, outros sentem atitudes de rejeição e por vezes indiferença da parte dos colegas e até de alguns professores.

Para contornar essas dificuldades uma boa parte dos estudantes recorreu aos colegas (em especial aos cabo-verdianos), alguns recorreram aos familiares e aos serviços da universidade e uma minoria recorreu aos professores, havendo casos excepcionais de estudantes que fizeram apelo a outros recursos tais como a embaixada de Cabo Verde, os livros de 12º ano (para superar a falta de base para o curso) e o aquecedor (para suportar o frio) (Quadro 4.8). Entretanto, constatámos que a maioria afirma não ter recorrido a ninguém e que tentou superar as dificuldades sozinho, seja porque não sabia a quem recorrer, seja porque desacreditou na possibilidade de mais alguém (colegas, instituições) estar disponível para ajudar. Em nossa opinião, isto revela que os estudantes cabo-verdianos ainda são um pouco fechados e por vezes isolam-se, privilegiando os relacionamentos com os colegas do mesmo país de origem.

Quadro 4.8 - Questão 28: A quem recorreste para tentar solucionar as dificuldades de adaptação? - Respostas e número de ocorrências

Respostas	Nº de ocorrências
A ninguém	25
Colegas e amigos de Cabo Verde	18
Aos meus familiares	12
Serviços da UC	10
Aos professores	8
Livros do 12º ano	1
Aquecedor	1
Embaixada de Cabo Verde	1

A este propósito, os autores Chickering e Schollossberg (1995) consideram que um dos riscos a evitar no período de transição é o isolamento social e emocional, pelo que torna-se necessário preparar os estudantes para a aquisição e utilização de estratégias de *coping* de modo a que a transição e a adaptação ao ensino superior seja bem sucedida. Ora, estes dados sobre a nossa amostra de cabo-verdianos mostram-nos que talvez para estes estudantes, este tipo de intervenção seja ainda mais premente em virtude das suas formas habituais de relacionamento interpessoal num país estrangeiro.

Finalmente, achámos que seria pertinente conhecer os apoios que os estudantes gostariam de ter recebido ou/e de receber actualmente, para facilitar o seu processo de adaptação e desempenho académico. Partindo da análise das respostas dadas a estas questões, foi possível organizar várias categorias de apoio que estão destacadas passamos nos Quadros 4.9 e 4.10.

Quadro 4.9 - Questão 29: Que tipo de apoio gostarias de ter recebido para facilitar o teu processo de adaptação e desempenho académico? - Categorias identificadas e número de ocorrências

Categorias	Número de ocorrências
Apoio dos professores	19
<ul style="list-style-type: none">• Tutoria• Aulas extras• Maior proximidade afectiva• Mais diálogo• Maior compreensão• Aulas com turmas mais pequenas• Maior interacção	
Apoio financeiro	15
<ul style="list-style-type: none">• Bolsa de estudo• Credencial de alimentação• Materiais escolares• Aumento do valor da bolsa• Apoio para pagar as propinas	
Apoio dos colegas	14
<ul style="list-style-type: none">• Disposição para formar grupos de trabalhos• Disponibilização de apontamentos• Maior receptividade• Mais convivência• Orientação na procura de alojamento, serviços, etc.	
Acompanhamento psico-pedagógico	7
<ul style="list-style-type: none">• Apoio emocional• Orientação vocacional• Formação sobre métodos de estudo, elaboração de trabalhos científicos, informática• Informação sobre serviços disponíveis	

Apercebemo-nos pela análise do Quadro 4.9 que o apoio por parte dos professores (aulas extras, maior proximidade afectiva, mais dialogo etc.) e o apoio financeiro são os mais desejados e talvez os mais necessários. Quanto a relação pedagógica, vimos

anteriormente que a nível do ensino superior esta relação muitas vezes tem se caracterizado por uma postura de distanciamento da parte dos professores e se considerarmos que este grupo de estudantes em particular, enfrenta outras dificuldades para além das que são comuns aos outros estudantes, é compreensível que sintam a necessidade de um maior apoio e proximidade da parte dos professores.

Relativamente ao apoio material e financeiro, também vimos que a maior parte dos estudantes cabo-verdianos que frequentam a Universidade de Coimbra o fazem por conta própria, ou seja, a custa dos subsídios enviados pelos familiares. Assim é compreensível que muitos deles almejem ter uma bolsa de estudos ou outros apoios (material escolar, fotocópias, alimentação) que os ajude a fazer face as despesas académicas. Os apoios á nível financeiro, mais particularmente para o pagamento das propinas, ganham também alguma expressão no quadro das necessidades desses estudantes.

Relativamente à situação actual, os estudantes manifestam o desejo de receber alguns apoios que estão sintetizados no Quadro 4.10. Entretanto, a maioria declara que actualmente não necessita de nenhum apoio pelas seguintes razões:

- Já estão adaptados;
- Não acreditam que alguém mais possa ajudá-los e encaram-se a si próprios como os seus principais ajudantes.
- Acham que os apoios fazem mais sentido no início do percurso académico, porque é nesta fase que surgem as maiores dificuldade e que portanto necessitam de maior apoio;
- Já estão na recta final do curso;

Entretanto, os que manifestam o desejo de receber alguma ajuda dão mais ênfase ao apoio material/financeiro, o que é bastante compreensível devido o condições de vida em que a maioria desses estudantes se encontra. Outros tipos de apoios que não foram muito apontados, mas que não deixam de ser importantes, prendem-se com a integração e acolhimento, orientação a nível dos métodos de estudo e apoio psicológico para lidar com a ansiedade nos exames.

Quadro 4.10 - Questão nº 30: Actualmente gostarias de receber algum apoio, de modo a melhorar a tua adaptação à universidade e o teu desempenho académico? - Respostas e número de ocorrências.

Respostas	Número de ocorrências
Não precisa de apoio	26
Bolsa de estudos	14
Apoio financeiro	10
Apoio para pagar as propinas	10
Maior integração e acolhimento	4
Alimentação	2
Orientação a nível dos métodos de estudo	2
Apoio psicológico para lidar com a ansiedade nos exames	2
Material escolar e fotocópias	2
Apoio dos SASUC	2

Em suma, quando aos estudantes é pedido que avaliem quantitativamente o seu processo de adaptação a universidade, metade deles considera-se moderadamente adaptado (50%), 30.6% avalia-se como muito adaptado e apenas 13.9% revela-se pouco adaptado, contra 4.2% que se dizem muito pouco adaptados (ver Quadro 4.11).

Quadro 4.11. Grau de adaptação dos estudantes

Grau de adaptação	Frequência	Percentagem
Muito pouco	3	4.2
Pouco	10	13.9
Moderadamente	36	50
Muito adaptado	22	30.6

A análise desses dados, permite-nos inferir que a maioria dos estudantes acabam por ser bem-sucedidos no seu processo de adaptação académica, mesmo que esta adaptação seja alcançada num período de tempo mais alargado, comparativamente aos outros estudantes. Porém, não podemos ignorar que existem indícios de que alguns estudantes sentem-se pouco ou muito pouco adaptados e que por isso, continua a ser importante e necessário, uma intervenção junto desse grupo.

1.3. Desempenho académico dos estudantes

Relativamente ao desempenho académico, começamos por indagar aos alunos em que ano sentiram maiores dificuldades de rendimento académico e qual era em seu entender, a razão disso (ver Anexo 4E). A partir do Quadro 4.12 podemos ver que os anos mais difíceis neste aspecto foram o 1º (52.8%; n=38) e o 2º (23.6%; n=17). Estes dados vêm confirmar aquilo que a literatura sublinha relativamente a importância e a necessidade da intervenção estar centrada nos primeiros anos de frequência do ensino superior (Almeida & Ferreira, 1997; Pinheiro, 2003).

No Quadro 4.13 podemos ver que os alunos consideram as dificuldades de adaptação (relativamente ao sistema de ensino, ao clima, à cultura e à sociedade portuguesa), a fraca preparação para a entrada na universidade, os problemas financeiros, a chegada tardia à universidade e a desmotivação como as principais causas do fraco rendimento académico (ver anexo 4B), sendo a primeira (dificuldades de adaptação) a mais expressiva neste contexto.

Quadro 4.12. O ano mais difícil em termos de rendimento académico

Ano curricular	Frequência	Porcentagem
1º Ano	38	52.
2º Ano	17	23.6
1º e 2º ano	1	1.4
3º Ano	6	8.3
4º Ano	6	8.3
5º Ano	1	1.4

Mais uma vez podemos ver que o processo de adaptação e o fenómeno do sucesso académico estão sempre associados. Pois os aspectos que têm sido analisados para uma melhor compreensão dos factores que contribuem, positiva ou negativamente para a adaptação, sobrepõem grandemente com as condições que afectam o sucesso do estudante (Pinheiro, 2003).

Quadro 4.13. Causas das maiores dificuldades de rendimento académico. Categorias identificadas e número de respostas por categoria.

Categorias	Número de respostas
Dificuldades de adaptação	40
Fraca preparação para a entrada na universidade	10
Dificuldades financeiras	9
Atraso na chegada	8
Desmotivação	8

Os estudantes foram ainda convidados a avaliar o seu desempenho académico indicando a média de curso até ao momento actual e classificando-o numa escala de muito bom, bom, médio, um pouco abaixo do médio, fraco e muito fraco. Relativamente à média de curso, sublinhamos que cerca de 15 alunos não responderam a questão e para os restantes (a maioria) a média situa-se entre 12 e 13 valores. Constatamos que nos cursos das Ciências Humanas essa média é vista como um desempenho fraco ou médio, mas noutros cursos (Direito, Engenharias, Medicina etc.) já é avaliado como sendo boa. Assim, relativamente à classificação do desempenho académico obtivemos os resultados que se encontram expostos no Quadro 4.14.

Quadro 4.14. Classificação do desempenho académico

Classificação	Frequência	Percentagem
Muito bom	0	0
Bom	27	37.5
Médio	28	38.9
Um pouco abaixo do médio	9	12.5
Fraco	7	9.7
Muito fraco	1	1.4

Como vimos no enquadramento teórico, o conceito de rendimento académico vai para além das classificações escolares e é mais que uma colecção de créditos para a licenciatura ou outro grau académico. O aluno bem sucedido é aquele que faz progressos para atingir objectivos de natureza académica e pessoal: desenvolvendo a sua competência intelectual, estabelecendo e mantendo bons relacionamentos interpessoais, desenvolvendo a identidade, decidindo um projecto de carreira cultivando a sua saúde e bem-estar e desenvolvendo uma filosofia de vida (Upcraft & Gardner, 1989).

A este respeito, Lencastre e colaboradores (2000) referem também que o sucesso académico não deve ser avaliado só no domínio académico (acesso ao ensino superior, desempenho no ensino superior, competências de estudo), mas também deve incluir as inerentes as dimensões sócio-relacionais, considerando se o jovem adulto se adaptou com sucesso ao papel de estudante universitário (maneira de estar no ensino superior, oportunidades oferecidas no acolhimento e satisfação com o ambiente relacional e social).

Quadro 4.15. Questão 33 - Na tua opinião o que é que tens ganho por seres estudante universitário? – Respostas e número de ocorrências

Respostas	Nº de ocorrências
Conhecimento científico	30
Maturidade	14
Competências sócio-relacionais	10
Autonomia	10
Oportunidade de conhecer outras culturas	8
Crescimento pessoal	8
Capacidade de superar/resolver os problemas	8
Novas amizades	7
Maior responsabilidade	7
Espírito de luta	5
Espírito crítico	4
Auto-confiança	2
Capacidade de investigação	2
Maior cultura geral	2
Maior capacidade de adaptação à ambientes culturalmente diferentes	2
Uma mente mais aberta	2
Capacidade de investigação	2
Preparação para exercer uma profissão e contribuir para o desenvolvimento de cabo Verde	1
Mais garra	1
Um espírito competitivo	1
Mais prudência	1
Capacidade de estudar conhecimentos diversos	1
Liberdade	1
Um estatuto social	1

Uma boa parte dos estudos sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior demonstra que a frequência do ensino superior influencia as diferentes áreas do desenvolvimento psicossocial do estudante, levando à ocorrência de mudanças a nível cognitivo, a nível da identidade, ao nível da autonomia, a nível social, entre outras áreas do desenvolvimento psicológico. Neste sentido, quando falamos de sucesso académico (no Ensino Superior) devemos também considerar essas mudanças que concorrem para

o desenvolvimento do estudante, enquanto jovem adulto, tornando-o assim, bem sucedido, enquanto pessoa.

Partindo do pressuposto de que o conceito de sucesso académico é complexo e multidimensional, ultrapassando em larga escala as classificações escolares, quisemos explorar junto da nossa amostra outras áreas em que se sentem bem sucedidos, ou seja, aquilo que têm ganho por serem estudantes universitários.

A análise das respostas dadas vem confirmar aquilo que vários autores (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1997; Chickering, 1969) têm defendido relativamente ao impacto da experiência universitária. Os estudantes consideram a frequência do ensino superior uma experiência muito positiva, em que os principais ganhos que têm tido são: a aquisição de conhecimentos científicos, o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento de relações interpessoais (mais maduras e diversificadas devido a oportunidade de conhecerem e conviverem com pessoas de outras culturas) e o desenvolvimento de um carácter mais forte e persistente face as dificuldades. A descrição das respostas obtidas na nossa amostra, encontram-se no Quadro 4.15

Uma análise atenta deste quadro revela-nos que na óptica desses estudantes a aquisição de conhecimento científico é a primeira e mais importante vantagem de se frequentar o ensino superior, em particular da universidade. Tal facto torna-se bastante compreensível na medida em que o principal objectivo destes estudantes ao deslocarem-se para Portugal é a realização de uma formação de nível superior. Com efeito, a motivação para tirar um curso (obter conhecimentos numa determinada área científica) é que os faz permanecer no país de acolhimento e suportar algumas dificuldades, desenvolvendo deste modo, um conjunto de atitudes e comportamentos adaptativos. Por outro lado, se pensarmos que a principal função da universidade está relacionada com a produção e divulgação de conhecimentos científicos então pode-se concluir que esta missão está se cumprindo e que é cada vez mais necessário, encontrar estratégias que possam promover o sucesso de todos os estudantes no sentido de os tornar mais cultos e melhores profissionais.

A maturidade e a aquisição da autonomia e competências relacionais surgem a seguir, como principais ganhos da experiência de se frequentar a universidade num país estrangeiro. 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.

Constatamos também que muitos estudantes sublinham o facto de se tornarem mais “fortes” e persistentes face as dificuldades encontradas no seu processo de transição e adaptação a universidade. Acreditamos que essas dificuldades se devem sobretudo as mudanças de contexto (sair do país de origem, adaptar-se/integrar-se numa nova comunidade com uma cultura diferente) e o facto de os estudantes percepcionarem uma resolução positiva ou um impacto positivo dessas dificuldades no desenvolvimento do seu carácter constitui no nosso entender, uma faceta do sucesso académico do estudante universitário, enquanto jovem adulto. Como refere Taveira (2000), o constructo de sucesso deve ser avaliado tendo em conta factores objectivos, como seja o rendimento escolar dos alunos e também factores de ordem subjectiva, como sejam as percepções e expectativas dos alunos relativamente à relação estabelecida com o novo contexto/meio a que têm de se adaptar, no âmbito da sua transição para o ensino superior.

No entanto, devido às diferenças climáticas e culturais decorrentes de uma transição de contexto, ou seja, para uma nova realidade, os desafios colocados a este nível aos estudantes cabo-verdianos são maiores, o que torna o seu estudo e compreensão uma tarefa ainda mais interessante, em nossa perspectiva.

Em síntese, podemos caracterizar o perfil da nossa amostra nos seguintes termos: ela é constituída maioritariamente por alunos da ilha de Santiago e que no 12º ano frequentaram a área de ciências e tecnologias. Esses estudantes não representam o 1º elemento na família a frequentar o ensino superior mas é a primeira vez que saem do país de origem, sendo que já regressaram a Cabo Verde de férias, pelo menos uma vez.

A Faculdade de Ciências e Tecnologias é aquela que acolhe um maior número dos estudantes que constituem a nossa amostra, e estes encontram-se a frequentar o 2º ciclo de Bolonha, sendo a sua intenção regressar e trabalhar em Cabo Verde após a conclusão dos estudos.

Quanto a preparação para a entrada na universidade, as características de personalidade desses estudantes que mais sobressaem e que influenciam o seu processo de adaptação e desempenho académico são a persistência (ponte forte) e a timidez (ponte fraco). Por outro lado, os aspectos externos ou as circunstâncias, mais apontadas que influenciam a adaptação académica são as fracas condições financeiras (barreira) o

facto de terem amigos e colegas cabo-verdianos a estudar na universidade de Coimbra (oportunidade).

Relativamente ao processo de adaptação, as maiores dificuldades encontradas pela nossa amostra prendem-se com a relação com os colegas e professores e a falta de bases para o curso. Metade dos estudantes afirmam não ter recorrido a ninguém para tentar solucionar essas dificuldades e aqueles que o fizeram, recorreram aos colegas e amigos cabo-verdianos. Quando inqueridos sobre os apoios que gostariam de ter recebido e de receber (actualmente), de modo a facilitar o seu processo de adaptação e desempenho académico, esses estudantes priorizam o apoio por parte dos professores (tutoria, aulas extras, maior proximidade afectiva, mais diálogo, etc.) e o apoio financeiro. Assim, em jeito de conclusão a maior parte dos estudantes, avalia-se como moderadamente adaptado a universidade.

Por último, no que concerne ao desempenho académico, a nossa amostra situa a média de curso nos 12/13 valores. Consoante a natureza dos cursos, esta média é considerada fraca, razoável ou boa. Os estudantes revelam ter maiores dificuldades de rendimento no 1º e 2º ano, sobretudo devido as dificuldades de adaptação (ao sistema de ensino, ao clima, à cultura, à sociedade, etc.).

Tendo analisado os resultados relativos ao perfil da amostra e o seu processo de adaptação e desempenho académico, prosseguimos com a apresentação dos resultados empíricos decorrentes do teste das hipóteses formuladas.

1.4. Relações entre as dimensões de adaptação sócio-cultural e as vivências académicas, a média de curso dos estudantes e a percepção do seu desempenho.

No teste das hipóteses começamos por analisar a relação existente entre as dimensões de adaptação sócio-cultural (medidas pelas três novas escalas) e as vivências académicas (medidas pelas 17 subescalas do QVA original), e também a relação existente entre as vivências académicas (medidas pelas 20 subescalas do novo QVA) e a média de curso indicada pelos alunos e a percepção do seu desempenho [medida através de uma escala de Likert: muito bom (5), bom (4), médio (3), um pouco abaixo do médio (2) e fraco (1)].

No teste dessas três primeiras hipóteses, utilizámos a correlação de Pearson uma vez que as variáveis em causa são contínuas (Quadro 4.16). Assim, relativamente à primeira hipótese, (existe uma relação estatisticamente significativa entre as dimensões de adaptação sócio-cultural e as vivências académicas dos estudantes), podemos afirmar

que ela é aceite porque todas as subescalas do QVA possuem correlações estatisticamente significativas com pelo menos uma das dimensões de adaptação sócio-cultural. As subescalas Autonomia pessoal, Bem-estar psicológico, Relação com os colegas, Auto-confiança e Ansiedade na avaliação possuem correlações significativas com todas as dimensões de adaptação sócio-cultural. Por outro lado, as subescalas Bases de conhecimento para o curso, Relacionamento com a família, Percepção pessoal de competência, Métodos de estudo, Desenvolvimento da carreira e Bem-estar físico possuem correlações estatisticamente significativas com a Adaptação ao clima e Domínio da língua. As subescalas Relacionamento com os professores, Adaptação ao curso, Gestão do tempo e Adaptação à instituição estão correlacionadas com a Adaptação ao clima e também com a Adaptação à cultura. A Gestão dos recursos económicos é a única subescala que apresenta apenas uma correlação estatisticamente significativa com uma das dimensões de adaptação sócio-cultural. Trata-se do Domínio da língua.

No seu conjunto, estes resultados sugerem que as dimensões de adaptação sócio-cultural constituem um aspecto importante nas vivências académicas dos estudantes, em especial nas subescalas de Ansiedade na avaliação, Bem-estar psicológico, Auto-confiança e Relação com os colegas, pelo que faz todo o sentido investigar mais profundamente as associações aqui encontradas

Quadro 4.16 – Correlações entre as dimensões de adaptação sócio-cultural e as subescalas do QVA, a média de curso e a percepção de desempenho dos estudantes universitários cabo-verdianos (n=72).

Dimensões do QVA	Adaptação ao clima	Domínio da língua	Adaptação à cultura	Média de curso	Percepção de Desempenho
Bases para o curso	.34**	.31**	.08	.38**	.39**
Relação com a família	.34**	.25*	-.00	.21	.26*
Percepção pessoal de competência	.44**	.35**	.20	.34**	.49**
Envolvimento em actividades extracurriculares	.01	-.02	.27*	.13	.35**
Ansiedade na avaliação	.39**	.32**	.25*	.42**	.53**
Autonomia pessoal	.41**	.40**	.25*	.20*	.41**
Métodos de estudo	.42**	.25*	.22	.20	.42**
Desenvolvimento da carreira	.36**	.33**	.22	.10	.23
Bem-estar físico	.45**	.48**	.04	.23	.33**
Bem-estar psicológico	.45**	.41**	.33**	.26	.48**
Relacionamento com os professores	.30*	-.05	.42**	.30*	.45**
Adaptação ao curso	.29*	.21	.24*	.22	.38**
Gestão do tempo	.33**	.13	.32**	.25	.43**
Adaptação à instituição	.28*	.05	.42**	.18	.47**
Gestão dos recursos económicos	.11	.39**	.10	.05	.09
Auto-confiança	.46**	.33**	.32**	.39**	.56**
Relação com os colegas	.30*	.34**	.59**	.25	.41**
Adaptação ao clima	-			.26	.19
Domínio da língua		-		.19	.25*
Adaptação à cultura			-	0.247	.31**

**p<.01; *p<.05

Relativamente à segunda hipótese que postulava a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as vivências académicas dos estudantes

universitários cabo-verdianos e a sua média de curso) podemos afirmar que ela foi aceite de forma parcial porque existem subescalas das vivências académicas que não aparecem associadas significativamente à média de curso. As subescalas que apresentam correlações estatisticamente significativas com a média de curso são (ver Quadro 5): Bases de Conhecimento para o curso ($r=.38$; $p<.01$), Percepção pessoal de competência ($r=.34$; $p<.01$), Autonomia pessoal ($r=.20$; $p<.05$), Ansiedade na avaliação ($r=.42$; $p<.01$), Relacionamento com os professores ($r=.30$; $p<.05$) e Auto-confiança ($r=.39$; $p<.01$). Por outro lado, avaliando a relação existente entre as vivências académicas e percepção de desempenho por parte dos estudantes chegámos à conclusão de que, com a excepção das subescalas Gestão dos recursos económicos e Desenvolvimento da carreira e Adaptação ao clima, todas as outras dimensões de adaptação académica estão relacionadas com a percepção que os estudantes possuem relativamente ao seu desempenho.

Em suma, podemos afirmar que, de uma maneira geral, quanto maior for a pontuação nas dimensões de adaptação académica, melhor tende a ser o modo como os estudantes avaliam o seu desempenho académico.

1.5. Relações entre as notas candidatura à universidade e as vivências académicas

A hipótese de que poderá haver uma relação estatisticamente significativa entre as notas de candidatura à universidade e as vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos foi equacionada e testada através da correlação de Pearson. Porém, não foi aceite porque as notas de candidatura dos estudantes universitários cabo-verdianos à universidade não aparecem associadas significativamente com as suas vivências académicas (ver Quadro 4.17). Assim, podemos afirmar que no nosso estudo, as notas de candidatura à universidade não parecem estar relacionadas com o processo de desempenho académico dos estudantes.

Quadro 4.17 - Correlação entre as notas de candidatura à universidade e as vivências académicas (n = 69)*

Dimensões do QVA	Notas de candidatura
Bases para o curso	.004
Relação com a família	.114
Percepção pessoal de competência	-.008
Envolvimento em actividades extracurriculares	-.051
Ansiedade na avaliação	-.054
Autonomia pessoal	.010
Métodos de estudo	.011
Desenvolvimento da carreira	.066
Bem-estar Físico	.029
Bem-estar psicológico	.061
Relacionamento com os professores	-.211
Adaptação ao curso	.100
Gestão do tempo	.045
Adaptação à instituição	-.061
Gestão dos recursos económicos	.065
Auto-confiança	-.084
Relação com os colegas	-.039
Adaptação ao clima	-.038
Domínio da língua	.213
Adaptação à cultura	-.097

*Houve aqui três casos omissos.

1.6. Relações entre as notas de candidatura à universidade e a média de curso.

Através da correlação de Pearson testámos também a hipótese de haver uma relação significativa entre as notas de candidatura à universidade e o desempenho académico dos estudantes. Os resultados expostos no Quadro 4.18 revelam-nos que, na nossa amostra, a hipótese não é aceite.

Quadro 4.18 - Matriz de correlação entre as notas de candidatura à universidade e a média de curso (n = 65)*

Variáveis	Nota de candidatura	Média de curso
Nota de candidatura	-	
Média de curso	0.154	-

*Houve aqui sete casos omissos.

1.7. Diferenças de género

Relativamente às diferenças de género, através da análise da variância a um critério pudemos apurar que, no geral, os dois géneros evidenciam diferenças estatisticamente significativas nas vivências académicas. Partindo deste pressuposto, quisemos explorar em que dimensões do QVA se observam essas diferenças.

Quadro 4.19 – Resultado nas dimensões do QVA em função do género (n = 72)

Dimensões do QVA	Género feminino			Género Masculino				
	n	M	DP	n	M	DP	F	p
Bases de conhecimento para o curso	33	21.48	3.65	39	22.15	4.24	0.501	.482
Relação com a família	33	37.73	5.23	39	38.53	4.53	0.485	.488
Percepção pessoal de competência	33	32.03	4.86	39	33.39	4.68	1.470	.229
Envolvimento em actividades extracurriculares	33	17.77	3.68	39	19.91	4.10	5.333	.024
Ansiedade na avaliação	33	31.24	6.01	39	34.15	6.48	3.835	.054
Autonomia	33	40.30	5.60	39	42.79	6.47	2.983	.089
Métodos de estudo	33	35.18	5.24	39	35.13	5.53	0.001	.973
Desenvolvimento da carreira	33	46.48	6.86	39	47.96	5.88	0.963	.330
Bem-estar físico	33	40.15	6.58	39	42.44	5.52	2.573	.113
Bem-estar psicológico	33	44.36	8.42	39	51.19	8.71	11.30	.001
Relação com os professores	33	41.57	9.21	39	45.40	8.96	3.181	.079
Adaptação ao curso	33	56.59	8.00	39	55.98	8.43	0.100	.753
Gestão do tempo	33	25.70	4.92	39	25.87	4.95	0.019	.890
Adaptação à instituição	33	36.81	4.64	39	37.66	5.78	0.458	.501
Gestão de recursos financeiros	33	20.23	6.51	39	21.91	5.99	1.303	.258
Auto-confiança	33	43.24	6.40	39	44.95	6.55	1.240	.269
Relação com os colegas	33	51.39	7.84	39	55.39	7.69	4.752	.033
Adaptação ao clima	33	32.11	7.31	39	36.35	7.28	6.023	.017
Domínio da língua	33	33.51	5.96	39	36.04	6.51	2.922	.092
Adaptação à cultura	33	36.51	8.32	39	40.33	6.81	4.582	.036

Os resultados expostos no Quadro 4.19 revelam que os rapazes mostram-se mais adaptados do que as raparigas nas subescalas Envolvimento em actividades extracurriculares ($F=5.333$; $p=.024$), Bem-estar psicológico ($F=11.30$; $p=.001$), Relação com os colegas ($F= 4.752$; $p=.033$), Adaptação ao clima ($F=6.023$; $p=.017$) e Adaptação à cultura ($F=4.582$; $p=.036$).

1.8. Diferenças em função da situação financeira

Para apurar a existência de diferenças ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função da sua situação financeira utilizámos uma alternativa à análise da variância a um critério que foi o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Esta opção foi devido ao facto de um dos grupos possuir apenas 12 elementos. Os sujeitos foram agrupados em quatro categorias (bolseiro; subsídio familiar; trabalhador estudante e outra situação), em função da situação financeira indicada, uma vez que não podíamos utilizar a variável tal qual estava, pois havia grande dispersão de respostas.

Tal como podemos ver no Quadro 4.20, não existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas em função da situação financeira dos estudantes.

Quadro 4.20 – Resultado nas dimensões do QVA em função da situação financeira

Dimensões do QVA	Situação financeira	n	M	DP	χ^2	p
Bases de conhecimento para o curso	Bolseiro	15	21.93	3.61	2.589	.459
	Subsídio familiar	29	22.14	3.74		
	Trabalhador estudante	16	22.69	4.66		
	Outra situação	12	22.59	4.16		
Relação com a família	Bolseiro	15	37.89	4.30	4.737	.192
	Subsídio familiar	29	39.59	4.11		
	Trabalhador estudante	16	35.87	6.59		
	Outra situação	12	38.15	3.57		
Percepção pessoal de competência	Bolseiro	15	32.40	5.38	4.455	.216
	Subsídio familiar	29	32.65	4.33		
	Trabalhador estudante	16	31.47	4.91		
	Outra situação	12	35.25	4.57		
Envolvimento em actividades extracurriculares	Bolseiro	15	18.94	4.12	1.819	.611
	Subsídio familiar	29	18.23	4.10		
	Trabalhador estudante	16	20.06	4.46		
	Outra situação	12	18.90	3.26		

Ansiedade na avaliação	Bolseiro	15	33.87	7.49	2.775	.428
	Subsídio familiar	29	31.63	6.29		
	Trabalhador estudante	16	32.56	5.97		
	Outra situação	12	34.75	5.83		
Autonomia pessoal	Bolseiro	15	40.27	7.07	3.460	.326
	Subsídio familiar	29	40.82	5.34		
	Trabalhador estudante	16	42.19	6.96		
	Outra situação	12	44.66	5.40		
Métodos de estudo	Bolseiro	15	35.00	1.59	0.999	.802
	Subsídio familiar	29	34.83	0.88		
	Trabalhador estudante	16	34.65	1.53		
	Outra situação	12	36.83	1.47		
Desenvolvimento da carreira	Bolseiro	15	47.41	6.10	3.064	.382
	Subsídio familiar	29	46.70	4.94		
	Trabalhador estudante	16	46.43	8.09		
	Outra situação	12	49.66	7.33		
Bem-estar físico	Bolseiro	15	41.31	6.70	3.371	.338
	Subsídio familiar	29	41.51	5.37		
	Trabalhador estudante	16	39.62	5.38		
	Outra situação	12	43.58	7.77		
Bem-estar psicológico	Bolseiro	15	48.52	10.38	6.933	.074
	Subsídio familiar	29	45.21	6.97		
	Trabalhador estudante	16	47.68	9.10		
	Outra situação	12	54.89	9.91		
Relacionamento com os professores	Bolseiro	15	42.48	10.2	2.118	.548
	Subsídio familiar	29	42.48	9.04		
	Trabalhador estudante	16	44.31	9.55		
	Outra situação	12	47.05	8.04		

Adaptação ao curso	Bolseiro	15	57.20	6.85	5.828	.120
	Subsídio familiar	29	55.03	6.88		
	Trabalhador estudante	16	54.31	11.0		
	Outra situação	12	60.67	7.37		
Gestão do tempo	Bolseiro	15	27.20	1.63	4.911	.178
	Subsídio familiar	29	25.41	0.79		
	Trabalhador estudante	16	23.83	1.105		
	Outra situação	12	27.58	1.27		
Adaptação à instituição	Bolseiro	15	37.03	5.56	4.685	.196
	Subsídio familiar	29	36.31	4.34		
	Trabalhador estudante	16	37.37	7.07		
	Outra situação	12	39.80	3.83		
Gestão dos recursos económicos	Bolseiro	15	22.07	5.22	1.039	.792
	Subsídio familiar	29	21.71	6.80		
	Trabalhador estudante	16	19.95	6.30		
	Outra situação	12	20.21	6.36		
Auto-confiança	Bolseiro	15	44.00	8.45	5.708	.127
	Subsídio familiar	29	43.37	4.81		
	Trabalhador estudante	16	42.81	7.26		
	Outra situação	12	48.08	5.45		
Relação com os colegas	Bolseiro	15	53.99	7.65	4.111	.250
	Subsídio familiar	29	51.99	8.26		
	Trabalhador estudante	16	52.75	7.33		
	Outra situação	12	57.89	7.74		
Adaptação ao clima	Bolseiro	15	32.93	7.36	1.869	.600
	Subsídio familiar	29	34.13	7.68		
	Trabalhador estudante	16	34.55	7.23		
	Outra situação	12	36.75	8.28		

Domínio da língua	Bolseiro	15	35.47	5.13	2.855	.415
	Subsídio familiar	29	34.55	5.98		
	Trabalhador estudante	16	33.18	7.40		
	Outra situação	12	37.25	7.04		
Adaptação à cultura	Bolseiro	15	38.06	8.26	5.814	.121
	Subsídio familiar	29	36.27	8.59		
	Trabalhador estudante	16	40.69	5.77		
	Outra situação	12	42.00	5.66		

1.9. Diferenças em função da situação de frequência do ensino superior

Atendendo ao facto de que 66.7% dos estudantes cabo-verdianos possuem algum elemento da família nuclear que já frequentou o ensino superior, considerámos importante verificar se existe alguma diferença entre aqueles que representam o primeiro elemento na família a frequentar o ensino superior e aqueles que não o são. Assim, a nossa hipótese de que existe uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função do facto de serem, ou não, a primeira pessoa na família a frequentar o ensino superior foi testada através da análise da variância a um critério e só encontramos diferenças na dimensão de adaptação à instituição ($F=8.433$; $p=.005$), em que o grupo daqueles que constituem o primeiro elemento na família a frequentar o ensino superior apresenta maior pontuação (Quadro 4.21).

Quadro 4.21 – Resultado nas dimensões do QVA em função da situação de frequência do ensino superior

Dimensões do QVA	1ª Pessoa a frequentar o E.S	n	M	DP	F	p
Bases de conhecimento para o curso	Sim	24	22.21	3.92	0.293	.590
	Não	48	21.67	4.02		

Relação com a família	Sim	24	37.91	3.57	0.101	.751
	Não	48	38.30	5.41		
Percepção pessoal de competência	Sim	24	33.29	5.14	0.423	.518
	Não	48	32.51	4.63		
Envolvimento em actividades extracurriculares	Sim	24	19.28	4.46	0.263	.610
	Não	48	18.76	3.84		
Ansiedade na avaliação	Sim	24	33.17	6.78	0.108	.744
	Não	48	32.64	6.26		
Autonomia pessoal	Sim	24	41.37	6.54	0.074	.787
	Não	48	41.79	6.05		
Métodos de estudo	Sim	24	36.04	6.62	0.973	.327
	Não	48	34.72	4.63		
Desenvolvimento da carreira	Sim	24	46.17	6.45	1.113	.295
	Não	48	47.84	6.30		
Bem-estar físico	Sim	24	41.79	6.50	0.151	.699
	Não	48	41.19	5.95		
Bem-estar psicológico	Sim	24	48.10	9.56	0.001	.979
	Não	48	48.04	9.10		
Relacionamento com os professores	Sim	24	45.93	10.31	2.240	.139
	Não	48	42.51	8.51		
Adaptação ao curso	Sim	24	57.58	9.46	0.934	.337
	Não	48	55.60	7.50		
Gestão do tempo	Sim	24	27.22	5.40	3.136	.081
	Não	48	25.08	4.53		
Adaptação à instituição	Sim	24	39.70	5.26	8.433	.005
	Não	48	36.06	4.89		
Gestão dos recursos económicos	Sim	24	19.83	5.68	1.582	.213
	Não	48	21.79	6.47		
Auto-confiança	Sim	24	45.17	6.94	0.850	.360
	Não	48	43.67	6.27		
Relação com os colegas	Sim	24	53.14	7.85	0.097	.756

	Não	48	53.77	8.10		
Adaptação ao clima	Sim	24	36.29	7.61	2.268	.137
	Não	48	33.47	7.42		
Domínio da língua	Sim	24	33.37	6.64	2.073	.154
	Não	48	35.64	6.13		
Adaptação à cultura	Sim	24	38.54	6.68	0.001	.974
	Não	48	38.60	8.27		

1.10. Diferenças em função das áreas de estudo realizadas no 12º ano

A hipótese de que existe uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função das áreas de estudo frequentadas no 12º ano foi testada utilizando uma alternativa não paramétrica à análise a um critério, ou seja, o teste Kruskal-Wallis. Esta opção deveu-se ao facto de o número de indivíduos por grupo ser bastante díspar, havendo um deles com apenas um indivíduo. Sublinhamos, ainda, que visando facilitar a comparação das variáveis, recodificámos as áreas de estudo de modo a obtermos três domínios principais (científico-tecnológico, económico e social e humanístico).

Através do Quadro 4.22 podemos ver que existem diferenças nas vivências académicas ao nível do Desenvolvimento da carreira ($\chi^2=6.868$; $p=.032$) e do Domínio da língua ($\chi^2=7.923$; $p=.019$), sendo os estudantes da área de humanidades, aqueles que possuem maiores pontuações.

Quadro 4.22. Resultado nas dimensões do QVA em função das áreas de estudo (n=72)

Dimensões do QVA	Áreas de estudo	n	M	DP	χ^2	p
Bases de conhecimento para o curso	Científico Tecnológico	37	21.73	3.71	0.536	.765
	Económico e social	11	21.36	4.03		
	Humanística	24	22.25	4.44		
Relação com a família	Científico Tecnológico	37	38.26	4.77	5.53	.063
	Económico e social	11	35.53	4.34		

	Humanística	24	39.23	4.92		
Percepção pessoal de competência	Científico Tecnológico	37	32.42	4.69	1.164	.559
	Económico e social	11	32.18	5.31		
	Humanística	24	33.58	4.79		
Envolvimento em actividades extracurriculares	Científico Tecnológico	37	19.18	3.90	1.618	.445
	Económico e social	11	19.80	2.11		
	Humanística	24	18.16	4.84		
Ansiedade na avaliação	Científico Tecnológico	37	32.49	5.47	0.845	.656
	Económico e social	11	31.27	5.58		
	Humanística	24	34.04	7.94		
Autonomia pessoal	Científico Tecnológico	37	41.53	6.25	0.350	.839
	Económico e social	11	41.27	5.51		
	Humanística	24	42.00	6.56		
Métodos de estudo	Científico Tecnológico	37	34.01	4.97	5.104	.078
	Económico e social	11	34.45	5.94		
	Humanística	24	37.25	5.29		
Desenvolvimento da carreira	Científico Tecnológico	37	47.20	6.73	6.868	.032
	Económico e social	11	42.91	6.07		
	Humanística	24	49.41	4.88		

Bem-estar físico	Científico Tecnológico	37	5.70	0.93	4.907	.086
	Económico e social	11	6.31	1.90		
	Humanística	24	6.27	1.28		
Bem-estar psicológico	Científico Tecnológico	37	47.99	9.08	0.968	.616
	Económico e social	11	45.91	5.87		
	Humanística	24	49.15	10.6		
Relacionamento com os professores	Científico Tecnológico	37	42.71	8.48	2.010	.366
	Económico e social	11	43.36	7.10		
	Humanística	24	45.23	11.1		
Adaptação ao curso	Científico Tecnológico	37	56.59	7.85	3.893	.143
	Económico e social	11	50.99	9.26		
	Humanística	24	58.16	7.49		
Gestão do tempo	Científico Tecnológico	37	24.72	4.23	4.483	.106
	Económico e social	11	25.03	4.19		
	Humanística	24	27.79	5.69		
Adaptação à instituição	Científico Tecnológico	37	36.82	5.55	0.887	.642
	Económico e social	11	37.09	4.83		
	Humanística	24	38.06	5.15		
Gestão dos recursos económicos	Científico Tecnológico	37	21.45	5.71	1.277	.528
	Económico e social	11	18.96	5.22		

	Humanística	24	21.67	7.42		
Auto-confiança	Científico Tecnológico	37	43.51	6.15	1.320	.517
	Económico e social	11	43.54	6.96		
	Humanística	24	45.45	6.88		
Relação com os colegas	Científico Tecnológico	37	53.03	8.11	3.319	.190
	Económico e social	11	51.27	6.23		
	Humanística	24	55.42	8.33		
Adaptação ao clima	Científico Tecnológico	37	33.31	7.59	5.801	.055
	Económico e social	11	32.27	8.13		
	Humanística	24	37.08	6.74		
Domínio da língua	Científico Tecnológico	37	34.13	6.47	7.923	.019
	Económico e social	11	31.45	7.34		
	Humanística	24	37.62	4.60		
Adaptação à cultura	Científico Tecnológico	37	38.18	8.40	2.376	.305
	Económico e social	11	36.09	6.20		
	Humanística	24	40.33	7.11		

1.11. Diferenças em função do regresso de férias a Cabo Verde

Para testar a hipótese de que existe uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função de já terem, ou não, regressado de férias ao país de origem, utilizámos a análise da variância a um critério e fizemos apenas dois grupos com o objectivo de facilitar a comparação, ainda que dentro do grupo dos que já regressaram de férias, alguns tenham mais do que uma vez.

Como podemos ver, através do Quadro 4.23, existem diferenças nas vivências académicas dos alunos em função do regresso de férias a Cabo Verde, nas dimensões de Desenvolvimento da carreira ($F= 4.115$; $p=.046$) e Domínio da língua ($F= 6.982$; $p=.010$), sendo em termos adaptativos os resultados mais favoráveis aos que já tiveram a possibilidade de regressar de férias.

Quadro 4.23 - Resultado nas dimensões do QVA em função do regresso de férias para Cabo Verde

Dimensões do QVA	Regresso de férias	n	M	DP	F	P
Bases de conhecimento para o curso	Sim	53	22.26	3.96	1.562	.216
	Não	17	20.88	3.98		
Relação com a família	Sim	53	38.66	4.91	3.156	.080
	Não	17	36.29	4.40		
Percepção pessoal de competência	Sim	53	33.12	4.74	.501	.481
	Não	17	32.17	4.95		
Envolvimento em actividades extracurriculares	Sim	53	18.78	4.12	.326	.570
	Não	17	19.43	3.95		
Ansiedade na avaliação	Sim	53	33.21	6.54	.330	.568
	Não	17	32.18	6.20		
Autonomia pessoal	Sim	53	42.30	6.018	2.059	.156
	Não	17	39.82	6.72		
Métodos de estudo	Sim	53	35.85	5.33	3.016	.087
	Não	17	33.29	5.17		
Desenvolvimento da carreira	Sim	53	48.25	6.36	4.115	.046
	Não	17	44.71	5.96		
Bem-estar físico	Sim	53	41.92	6.18	1.414	.239
	Não	17	39.89	6.04		
Bem-estar psicológico	Sim	53	49.33	9.06	3.603	.062
	Não	17	44.52	9.22		
Relacionamento com os professores	Sim	53	43.80	9.09	.047	.829
	Não	17	43.24	9.77		
Adaptação ao curso	Sim	53	57.05	7.99	1.465	.230

	Não	17	54.29	8.79		
Gestão do tempo	Sim	53	26.02	4.93	.259	.613
	Não	17	25.32	5.00		
Adaptação à instituição	Sim	53	37.63	4.94	1.073	.304
	Não	17	36.08	6.49		
Gestão dos recursos económicos	Sim	53	21.47	6.48	.775	.382
	Não	17	19.95	5.25		
Auto-confiança	Sim	53	44.75	6.29	.779	.380
	Não	17	43.18	6.73		
Relação com os colegas	Sim	53	54.17	7.91	.782	.380
	Não	17	52.19	8.40		
Adaptação ao clima	Sim	53	34.94	7.29	1.254	.267
	Não	17	32.59	8.22		
Domínio da língua	Sim	53	36.04	6.02	6.982	.010
	Não	17	31.53	6.44		
Adaptação à cultura	Sim	53	39.51	8.06	1.865	.177
	Não	17	36.59	6.23		

1.12. Diferenças em função do ciclo de Bolonha frequentado

A hipótese de existir uma diferença significativa ao nível das vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos em função do ciclo de Bolonha frequentado, foi testada utilizando a análise da variância a critério e recodificando os anos de curso, de modo a obter duas categorias (o primeiro e o segundo ciclo de Bolonha). Sublinhamos que tivemos apenas 68 indivíduos porque dois frequentavam o terceiro ciclo (doutoramento) e houve duas respostas omissas.

Através do Quadro 4.24 podemos ver que existem diferenças ao nível das Bases de conhecimento para o curso ($F=14.464$; $p<.001$), Relação com a família ($F=7.004$; $p=.010$), Autonomia pessoal ($F=2.059$; $p=.156$) Percepção pessoal de competência ($F=10.378$; $p=.002$), Métodos de estudo ($F=3.016$; $p=.087$), Desenvolvimento da carreira ($F=10.302$; $p=.002$), Adaptação à instituição ($F=1.073$; $p=.304$), Bem-estar psicológico ($F= 6.249$; $p=.015$), Adaptação ao curso ($F=5.468$; $p=.022$) e Auto-confiança ($F=0.779$; $p=.380$). Como seria de esperar, os alunos do 2º ciclo apresentam maiores pontuações, e por conseguinte, maiores níveis de adaptação académica.

Quadro 4.24 – Resultado nas dimensões do QVA em função do ciclo de Bolonha frequentado (n = 68)*

Dimensões do QVA	Ciclo de Bolonha	n	M	DP	F	P
Bases de conhecimento para	1º Ciclo	35	20.09	3.99	14.464	.000

o curso	2º Ciclo	33	23.48	3.31		
Relação com a família	1º Ciclo	35	36.65	4.74	7.004	.010
	2º Ciclo	33	39.64	4.47		
Percepção pessoal de competência	1º Ciclo	35	30.88	4.38	10.378	.002
	2º Ciclo	33	34.34	4.47		
Envolvimento em actividades extracurriculares	1º Ciclo	35	18.69	4.02	.122	.728
	2º Ciclo	33	19.04	4.26		
Ansiedade na avaliação	1º Ciclo	35	31.35	6.42	2.519	.117
	2º Ciclo	33	33.70	5.74		
Autonomia pessoal	1º Ciclo	35	39.57	6.47	7.298	.009
	2º Ciclo	33	43.45	5.27		
Métodos de estudo	1º Ciclo	35	33.23	5.29	8.188	.006
	2º Ciclo	33	36.77	4.88		
Desenvolvimento da carreira	1º Ciclo	35	44.89	6.69	10.302	.002
	2º Ciclo	33	49.64	5.39		
Bem-estar físico	1º Ciclo	35	39.96	5.54	3.724	.058
	2º Ciclo	33	42.68	6.06		
Bem-estar psicológico	1º Ciclo	35	45.42	9.41	6.249	.015
	2º Ciclo	33	50.57	7.38		
Relacionamento com os professores	1º Ciclo	35	42.18	8.65	1.600	.210
	2º Ciclo	33	44.98	9.62		
Adaptação ao curso	1º Ciclo	35	54.02	8.01	5.468	.022
	2º Ciclo	33	58.64	8.24		
Gestão do tempo	1º Ciclo	35	25.15	4.99	.570	.453
	2º Ciclo	33	26.03	4.55		
Adaptação à instituição	1º Ciclo	35	35.81	5.04	8.769	.004
	2º Ciclo	33	39.25	4.50		
Gestão dos recursos económicos	1º Ciclo	35	20.73	5.59	.005	.942
	2º Ciclo	33	20.84	6.45		

Auto-confiança	1º Ciclo	35	41.89	6.14	8.085	0.006
	2º Ciclo	33	46.00	5.75		
Relação com os colegas	1º Ciclo	35	52.33	7.90	1.753	.190
	2º Ciclo	33	54.81	7.42		
Adaptação ao clima	1º Ciclo	35	32.85	7.63	3.096	.083
	2º Ciclo	33	35.99	7.05		
Domínio da língua	1º Ciclo	35	33.88	5.43	.802	.374
	2º Ciclo	33	35.23	6.98		
Adaptação à cultura	1º Ciclo	35	37.63	6.59	.888	.349
	2º Ciclo	33	39.33	8.27		

*Houve quatro respostas omissas

2. Discussão dos resultados

Podemos começar por concluir que tal como prevíamos, as dimensões de adaptação sócio-cultural encontram-se relacionadas com as vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos e algumas destas, por sua vez, encontram-se associadas com a percepção do desempenho académico, inclusive com a média de curso obtida até ao momento.

Tais conclusões derivaram da análise feita aos resultados obtidos através de medidas fiáveis e credíveis que foram construídas e adaptadas (questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra e versão adaptada do QVA³⁰). De facto, com vista a obter uma boa qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados, em especial o QVA (com as 20 subescalas), tivemos o cuidado de analisar o funcionamento dos itens em cada subescala e elaboramos uma versão que dispensou 14 itens de forma a tornar mais robusta e consistente a nossa medida de adaptação.

Os estudantes cabo-verdianos como referimos anteriormente, no âmbito da sua transição para o ensino superior, para além de enfrentarem desafios que se prendem com a adaptação a uma nova instituição e a um nível de ensino mais exigente, também são confrontados com uma realidade sócio-cultural diferente a que se têm de adaptar. Como refere Pires (2001), a deslocação de um país para outro e o confronto com uma nova

³⁰ Ver anexo 5

realidade sócio-cultural implicam inevitavelmente, uma reestruturação do quadro de referência do contexto cultural em que o indivíduo se movimenta, sendo necessário que ele aprenda a manter e também reformular elementos da sua cultura para poder compreender, ajustar-se e usufruir da nova organização e expressão sócio-cultural.

Segundo Abe e colaboradores (1998), os estudos na área do ajustamento intercultural consideram os problemas sócio-relacionais umas 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 dos estudantes à sociedade e à instituição de ensino frequentada. A este propósito, Westwood e Baker (1990) verificaram que os estudantes 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 mais elevados, em comparação com os demais.

Foi neste contexto, que considerámos pertinente verificar se existia uma relação significativa entre as dimensões de adaptação sócio-cultural e as vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos. Constatámos que as vivências académicas centradas na pessoa do aluno (Autonomia, Auto-confiança, Bem-estar psicológico, Ansiedade na avaliação) e na sua relação com os colegas parecem estar associadas às três dimensões de adaptação sócio-cultural. Se levarmos em conta que o desenvolvimento do jovem adulto, enquanto pessoa, ocorre sempre no contexto de uma sociedade ou determinados grupos de pertença, então é compreensível que estas dimensões sejam as mais afectadas pelas variáveis sócio-culturais considerados. No caso particular dos estudantes cabo-verdianos, a integração bem sucedida numa nova comunidade e cultura, certamente influenciará o desenvolvimento da sua autonomia, a sua auto-confiança, as relações interpessoais que estabelecerem no contexto académico e também no seio da comunidade acolhedora.

Por outro lado, pudemos constatar que o domínio da língua é uma variável que parece estar associada, sobretudo, às vivências académicas relacionadas com o curso (Bases de conhecimento para o curso, Métodos de estudo, Desenvolvimento da carreira, Ansiedade na avaliação) e com a pessoa do aluno (Autonomia, Bem-estar físico e psicológico, Auto-confiança, Percepção pessoal de competência, Relação com os colegas). Tal facto é também bastante compreensível uma vez que todo o processo de ensino – aprendizagem se baseia na comunicação, mais particularmente na língua portuguesa. A esse respeito, Pires (2001) já afirmava que o domínio de uma língua

concede ao indivíduo a oportunidade de não só receber e emitir mensagens, mas também de partilhar com os outros formas de designar aspectos e elementos do mundo físico, psicológico e social. Logo, possíveis dificuldades ao nível da língua terão implicações na aprendizagem dos conteúdos, nas relações interpessoais estabelecidas pelos estudantes e no desenvolvimento da sua própria autonomia, auto-confiança e percepção das suas competências.

A adaptação ao clima é uma variável que para além de influenciar o bem-estar dos estudantes, influencia a dimensão mais académica do seu processo de adaptação (Percepção pessoal de competência, Métodos de estudo, Ansiedade na avaliação, Desenvolvimento da carreira, etc.) e também a dimensão social (Relação com os professores, Relação com os colegas, Relação com a família). Como referimos anteriormente, os estudantes cabo-verdianos estão habituados a viver num país tropical cuja temperatura anual ronda os 25 graus Célsius, e de repente, são confrontados com um clima diferente e que lhe é particularmente difícil quando chove e faz frio. Neste sentido, é compreensível que isso lhes cause um certo desconforto e influencie o seu bem-estar. De igual modo, as evidências de que esta variável (adaptação ao clima) está relacionada com as dimensões social e académica da adaptação desses estudantes, podem ser aceites se considerarmos que uma difícil adaptação ao clima pode influenciar o desempenho académico [ex: faltar aulas por causa do clima; deixar de estudar, ou estudar menos por não se ter as condições ideais (aquecimento) para tal] e gerar sentimentos de solidão, desalento e até exclusão social.

Por fim, a dimensão de adaptação à cultura apresenta-se como uma variável que se encontra significativamente relacionada com a adaptação pessoal (Bem-estar psicológico, Autonomia pessoal, Auto-confiança) e sócio-institucional do aluno (Relação com os professores, Relação com os colegas, Envolvimento em actividades extracurriculares, Adaptação à instituição, etc.). Esta constatação parece fazer todo o sentido, tendo em conta aquilo que os autores acima mencionados referem e considerando que a transição e a adaptação a uma nova cultura funcionam muitas vezes como um espaço de adopção de novos valores, atitudes e padrões de comportamento que promovem o crescimento pessoal do aluno e influenciam a sua integração não só na sociedade, mas também na instituição de ensino frequentada.

No seu conjunto, estes resultados sugerem que as dimensões de adaptação sócio-cultural podem ser uma condição importante nas vivências académicas dos estudantes, pelo que faz todo o sentido investigar mais profundamente as associações até aqui

encontradas. De facto, os aspectos culturais e sociais com que esses estudantes têm que conviver e adaptar-se, quer na comunidade universitária quer na sociedade em geral, condicionam as suas vivências académicas e o seu próprio desempenho escolar, como nos parecem revelar a segunda e a terceira hipótese.

É consensual que a adaptação e o rendimento académico dos estudantes do ensino superior são duas variáveis intimamente ligadas, em que a primeira constitui uma forte preditora da segunda. Um estudo de Santos (2001) que relaciona a adaptação académica e o rendimento escolar em estudantes do 1º ano revela resultados que apontam para a existência de impacto das vivências académicas no desempenho académico dos estudantes. As análises de regressão para amostra total revelaram um modelo explicativo de 16.2% da variância do rendimento académico composto pelas variáveis de Adaptação ao curso (a de maior valor preditivo), Bases de conhecimento para o curso, Autonomia pessoal, Relacionamento com a família e Métodos de estudo.

A esse propósito, relembramos também que na análise dos dados recolhidos a partir do questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra, mais concretamente as causas das dificuldades de rendimento académico enfrentado pelos estudantes, pudemos apurar que as dificuldades de adaptação constituem no seu entender, o principal motivo para o seu fraco desempenho académico, em especial no 1º ano.

No nosso estudo verificámos que existem correlações positivas e significativas entre as vivências académicas e o desempenho dos estudantes (medido pela média de curso indicada pelos alunos e pela sua percepção relativamente ao seu desempenho). As subescalas Ansiedade na Avaliação, Auto-confiança, Relacionamento com os professores, Autonomia pessoal, Percepção pessoal de competência e Bases de conhecimento para o curso são as que se relacionam com a média de curso. As outras subescalas, em especial as de Métodos de estudo, Adaptação ao curso e Gestão do tempo, curiosamente não apresentam correlações estatisticamente significativas com a média de curso dos alunos. Por outro lado, quando avaliamos a relação existente entre as vivências académicas e a percepção de desempenho dos alunos, encontramos correlações estatisticamente significativas em todas as subescalas com excepção das de Desenvolvimento da carreira e Gestão dos Recursos económicos.

Tal como sustentam Lencastre e colaboradores (2000), se concebermos o sucesso académico como um conceito de natureza multifacetada (não abrange somente o domínio académico ou as classificações) e subjectiva (existe formas diferentes de

percepcionar os mesmos desempenhos) então, facilmente entendemos o porque de existirem mais dimensões do QVA relacionadas com a percepção de desempenho do que com a média de curso dos alunos. De facto, na universidade é importante pensar no sucesso educativo para além do rendimento académico ou das classificações obtidas nas unidades curriculares.

Conhecendo-se, a partir de outros estudos frequentemente citados na literatura da especialidade (Kuh *et al.*, 1991; Miranda & Marques 1996, cit. por Santos, 2001), que o rendimento escolar no ensino secundário constitui um preditor importante da persistência e rendimento académico no ensino superior, considerámos também pertinente, verificar se existe uma relação estatisticamente significativa entre as notas de candidatura à universidade e a média de curso dos estudantes cabo-verdianos e também entre as notas de candidatura e as vivências académicas.

Os resultados obtidos não nos permitem aceitar estas hipóteses. Relativamente a primeira (existe uma relação estatisticamente significativa entre as notas de candidatura à universidade e a média de curso), relembramos que as notas de candidatura dos estudantes que constituem a nossa amostra variam de 12 a 19 valores, sendo as médias de 16 e 17 valores as que possuem maior frequência. Assim, seria de esperar que a média de curso na universidade correspondesse a um valor aproximado ao obtido no 12º ano. Todavia, a média de curso destes estudantes situa-se maioritariamente entre 12 e 13 valores o que é avaliado como sendo um desempenho médio e em casos excepcionais como sendo bom.

A variável género foi, em algumas dimensões, um preditor importante das diferenças existentes ao nível das vivências académicas. Em estudos anteriores (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Pinheiro 2004; Diniz, 2001; Silva, 2003) têm sido encontradas algumas diferenças a este nível, revelando as raparigas maiores dificuldades de integração universitária, quer nos aspectos do relacionamento interpessoal quer no equilíbrio emocional/bem-estar. Os resultados obtidos no nosso estudo, relativamente a esta variável (género), são também consonantes com os que têm sido obtidos nos estudos supracitados, uma vez que os rapazes revelaram-se mais adaptados do que as raparigas nas subescalas Actividades extracurriculares, Bem-estar psicológico, Relação com os colegas, Adaptação ao clima e Adaptação à cultura.

Outra variável que nosso entender revela-se importante no processo de adaptação académica dos estudantes, podendo também influenciar o seu desempenho, prende-se com a situação financeira. Aliás, aquando da construção do QVA (nas fases

iniciais da definição do questionário), esta dimensão veio a ser acrescentada por causa da verbalização de dificuldades nesta área pelos alunos do 1ºano, tendo-se obtido no nosso estudo um índice bastante elevado de consistência interna (Gestão de recursos económicos $\alpha=.83$).

A partir da revisão da literatura e dos próprios resultados que obtivemos no questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra relativamente as barreiras encontradas pelos estudantes na sua preparação para a entrada na universidade e sobre as maiores dificuldades de adaptação e rendimento académico enfrentadas, pudemos entender que a situação financeira constitui outra variável bastante importante nesses processos. É neste contexto, que equacionámos a hipótese de haver diferenças ao nível das vivências académicas dos estudantes em função da sua situação financeira.

Os resultados obtidos não nos permitiram aceitar esta hipótese e pensamos que isso pode ser devido ao facto dos estudantes estarem quase todos na mesma condição, ou seja, apesar dos recursos financeiros serem provenientes de fontes diferentes (bolsa de estudos, subsídio familiar, trabalhador estudante) não existem grandes diferenças relativamente a sua quantia, colocando assim os estudantes na mesma condição financeira, que se caracteriza por grandes dificuldades em fazer face às despesas e exigências do ensino superior.

Outras variáveis que foram analisadas colocando a hipótese de serem potenciais diferenciadores dos níveis de adaptação académica dos estudantes, prendem-se com a situação de frequência do ensino superior (ser ou não a primeira pessoa na família a frequentar o ensino superior), as áreas de estudo realizadas no 12º ano, o regresso de férias ou não, a Cabo Verde e o ciclo de Bolonha frequentado.

Relativamente à situação de frequência do ensino superior, Pires (2001), no seu estudo sobre o desenvolvimento e a adaptação académica dos estudantes universitários dos PALOP, refere que a maioria desses estudantes chega ao ensino superior com noções muito vagas sobre aquilo que lhes é exigido em virtude de serem a primeira geração a frequentar este nível de ensino. Na nossa amostra, apesar de 66.7% dos estudantes declararem não serem a primeira pessoa na família a frequentar o ensino superior, quisemos verificar se existem diferenças ao nível das vivências académicas entre este grupo e os restantes que representam o primeiro elemento na família a frequentar o ensino superior (33.3%). Os resultados obtidos revelam diferenças apenas na dimensão de adaptação à instituição, em que o grupo dos que representam o primeiro elemento na família a frequentar o ensino superior, possuem uma média ligeiramente

superior. Quer isto dizer que provavelmente, os estudantes que representam a primeira pessoa na família a frequentar o ensino superior, quando saem do país para vir estudar, vêm com expectativas mais positivas, com uma mente mais aberta a novas experiências, sem tantas ideias pré-concebidas ou erradas sobre o funcionamento das instituições de ensino, conseguindo assim adaptar-se melhor. Em contrapartida, os que não representam o primeiro elemento na família a frequentar o ensino superior poderão ter uma noção já preconcebida do contexto universitário (talvez passada por outros elementos da família que tenham vivido eventualmente experiências negativas), dificultando assim, a sua adaptação à instituição e a integração na comunidade universitária.

Relativamente as áreas de estudo realizadas no 12º ano encontramos diferenças nas subescalas Desenvolvimento da carreira e Domínio da língua, apresentando os estudantes da área de humanidades maiores pontuações. Se considerarmos que os alunos provenientes desta área de estudo possuem mais disciplinas de carácter teórico e linguístico, então é de esperar que tenham mais pontuações na dimensão de adaptação relacionada com o domínio da língua portuguesa. Supomos também, que a maior pontuação na subescala de Desenvolvimento da carreira signifique que esses estudantes saibam melhor o que querem fazer no futuro e tenham os planos vocacionais mais definidos.

O regresso de férias, ou não a Cabo Verde, é outra variável, que parece estar associada as vivências académicas dos estudantes universitários cabo-verdianos, em particular nas subescalas Desenvolvimento da carreira e Domínio da língua.

De acordo com a literatura, a adaptação académica é um processo que possui maior impacto nos primeiros anos de frequência do ensino superior, revelando os alunos que estão mais avançados no curso, maiores níveis de adaptação. Partindo deste pressuposto, quisemos testar a nossa última hipótese que considera a possibilidade de haver diferenças ao nível das vivências académicas em função do ciclo de Bolonha frequentado. Encontramos diferenças nas subescalas Base de conhecimento para o curso, Percepção pessoal de competência, Relação com a família, Autonomia pessoal, Desenvolvimento da carreira, Métodos de estudo, Bem-estar psicológico, Adaptação ao curso, Adaptação à instituição e Auto-confiança. Tal como o esperado, os estudantes que se encontram a frequentar o segundo ciclo de Bolonha revelam ter melhores níveis de adaptação. Em 10 das 20 subescalas do QVA possuem melhores resultados (média) e o facto de se encontrarem há mais tempo no país e de conhecerem melhor a realidade

sócio-cultural, leva-nos a crer que de facto, estão mais integrados na sociedade e mais adaptados em termos académicos, o que nos permite aceitar esta hipótese.

Em suma, podemos afirmar que a maioria dos resultados obtidos no nosso estudo foi consonante com a revisão da literatura e com os que têm sido obtidos noutros estudos, havendo pequenas diferenças ao nível de algumas variáveis como sejam a situação financeira, as notas de candidatura a universidade e a situação de frequência do ensino superior. Talvez esta falta de consonância das nossas conclusões com o que seria de esperar, tendo em vista outros estudos congéneres, se fique a dever a algumas particularidades da nossa amostra, pelo facto de não ser representativa da população.

As conclusões por nós obtidas levam-nos, de facto, a acreditar que se torna fundamental considerar as dimensões de natureza sócio-cultural na compreensão do processo de adaptação dos estudantes dos PALOP ao ensino superior.

Conclusão

A adaptação e o desempenho académico do estudante do ensino superior são fenómenos que necessitam de ser compreendidos na multiplicidade dos processos que envolvem variáveis contextuais e o próprio desenvolvimento do estudante a nível cognitivo, pessoal e relacional. Com efeito, o modo como o jovem estudante encara os desafios decorrentes da sua transição para o ensino superior depende de factores externos mas também de outros intrínsecos à sua própria pessoa como sejam, a sua experiência de vida prévia e a sua história de vida particular, entre outros.

A transição dos estudantes cabo-verdianos para o ensino superior tem ocorrido para uma boa parte desses jovens, fora do seu país de origem. A saída de casa e do país estimula o confronto e a apropriação de competências para lidar com tarefas importantes como o desenvolvimento da autonomia, a exploração da intimidade nas relações de amizade, a consolidação da identidade, etc. Contudo, apesar deste enorme potencial de crescimento, existe uma grande possibilidade de estes estudantes experimentarem consideráveis dificuldades. Na realidade, não é fácil a mudança de sistema e nível de ensino, a saída do seu país de origem e a adaptação a uma nova realidade, diferente em termos sócio-culturais. Para alguns estudantes esta experiência representa a maior mudança das suas vidas, exigindo ao mesmo tempo um conjunto de competências adaptativas para as quais nem sempre se encontram preparados.

Algumas investigações sugerem que é comum verificar-se nos estudantes que prosseguem os seus estudos noutra país, sentimentos de solidão, isolamento e nostalgia relativamente à família e ao país de origem. Os estudantes cabo-verdianos, para além de enfrentarem dificuldades em lidar com a separação e as saudades da família, experimentam dificuldades de ordem financeiras que, em alguns casos, apelam para o recurso a trabalhos em *partime*, condição que afecta em vários aspectos a sua vida académica.

De uma forma geral, a adaptação deste grupo de estudantes ao ensino e ao meio universitário português tem sido difícil e o facto de privilegiarem as relações interpessoais com os colegas do mesmo país de origem, dificulta ainda mais a sua integração em termos académico e também social.

Além destas causas sociais existem outras geradoras de dificuldade, tanto a nível da adaptação ao contexto académico como relativamente à possibilidade de alcançar um bom rendimento: variáveis pessoais, sociais, institucionais afectam o desempenho académico do estudante do ensino superior apresentando-se mais críticas para alguns.

Alguns dos factores que afectam o desempenho académico dos estudantes universitários cabo-verdianos, prendem-se com a chegada a Portugal quando o ano lectivo já decorre, dificuldades de adaptação, saudades da família, dificuldades financeiras, fraca preparação de base e a ausência de correspondência entre os conteúdos curriculares do Sistema de Ensino Português e do país de origem. Assim, perante estas reflexões, organizámos o primeiro capítulo desta dissertação procurando sistematizar a investigação existente sobre os desafios que os estudantes enfrentam no seu processo de adaptação ao ensino superior, com foco nas variáveis pessoais, académicas e sociais.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre o conceito de sucesso académico e sobre aos factores subjacentes ao desempenho dos alunos. Diversos autores nacionais (Leitão & Paixão, 1999; Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Tavares, 2000; Bastos, 1998; Nico, 1996; Taveira, 2000; Pinheiro, 1994, 2003) têm demonstrado, através de investigações, que existe o envolvimento de dimensões psicossociais e pedagógicas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes afectando os seus níveis de desempenho e realização académica. Com base na literatura da especialidade, procurámos fazer um levantamento dos vários factores que condicionam o desempenho académico do estudante do ensino superior. Tentando também, compreender a especificidade deste fenómeno nos estudantes dos PALOP, fomos à procura de evidências empíricas dos factores que influenciam o seu desempenho académico.

Na segunda parte desta dissertação, dedicada a investigação empírica procurámos em primeiro lugar, construir um questionário de caracterização sócio-demográfica da amostra e algumas escalas para avaliar a adaptação académica e sócio-cultural dos estudantes que constituem a nossa amostra, bem como o seu desempenho. Posteriormente, fizemos um pequeno estudo piloto para aperfeiçoar estes instrumentos de forma a utilizá-los com confiança no estudo final.

A partir dos resultados obtidos foi possível traçar o perfil dos estudantes cabo-verdianos, conhecendo assim, o seu percurso académico e os seus projectos para o futuro, a sua preparação para a entrada na universidade e as principais dificuldades encontradas no seu processo de adaptação e desempenho académico.

Relativamente às qualidades psicométricas do instrumento utilizado (QVA), analisámos os itens, procurando excluir aqueles que apresentavam baixas correlações com o total da respectiva escala (inferiores a .20). O objectivo deste procedimento foi obter coeficientes de consistência interna das escalas (alfas *de Cronbach*) adequados. Assim, através da análise da correlação item-total foram excluídos cerca de 14 itens que se revelaram pobres do ponto de vista psicométrico permitindo a obtenção de um instrumento fidedigno e adequado aos estudantes universitários cabo-verdianos, que pode vir a ser útil aos psicólogos e especialistas interessados em avaliar e intervir em situações de difícil adaptação.

Das análises efectuadas com os resultados obtidos nas dimensões do QVA e as novas escalas por nós construídas, concluímos que existe uma relação estatisticamente significativa entre as dimensões de adaptação sócio-cultural e as vivências académicas dos estudantes, com especial ênfase para as dimensões referentes à pessoa do aluno e ao seu desenvolvimento psicossocial, bem como para a dimensão das relações interpessoais. De igual modo, encontramos relações estatisticamente significativas entre as vivências académicas e a percepção dos alunos relativamente ao seu desempenho.

A variável género revelou-se diferenciadora dos níveis de adaptação académica, apresentando os rapazes maiores pontuações nas subescalas Bem-estar psicológico, Envolvimento extracurricular, Relação com os colegas, Adaptação ao clima e Adaptação à cultura.

Relativamente à situação de frequência do ensino superior (ser ou não a primeira pessoa na família a frequentar o ensino superior), chegámos à conclusão de que esta é uma variável que não se encontra associado às vivências académicas dos estudantes, com excepção da dimensão de Adaptação à instituição, em que os alunos que constituem o primeiro elemento na família a frequentar o ensino superior, apresentam maiores pontuações. Relativamente às áreas de estudo frequentadas no 12º ano, estas se encontram significativamente relacionadas com as dimensões de Desenvolvimento da carreira e Domínio da língua sendo em termos adaptativos, os resultados mais favoráveis aos alunos provenientes da área de humanidades. De igual modo, para a variável “regresso de férias à Cabo Verde” só encontramos diferenças nas subescalas Desenvolvimento da carreira, e Domínio da língua, apresentando o grupo que já foi de férias, maiores pontuações. Finalmente, em relação ao ciclo de Bolonha frequentado, os estudantes que se encontram no 2º ciclo apresentam melhores vivências adaptativas nas dimensões de Bases de conhecimento para o curso, Relação com a família, Percepção

peçoal de competência, Métodos de estudo, Desenvolvimento da carreira, Adaptação à instituição, Bem-estar psicológico, Adaptação ao curso e Auto-confiança.

As notas de candidatura à universidade e a situação financeira não se revelaram um factor de diferenciação das vivências adaptativas dos estudantes universitários cabo-verdianos.

Na elaboração do nosso estudo reconhecemos algumas limitações que se prendem com o critério de medida do rendimento académico, a lógica quantitativa do estudo efectuado, a opção por participantes voluntários na investigação e a existência de poucos estudos feitos com esta população em Portugal. Relativamente ao primeiro aspecto, sublinhamos que o critério de medida do rendimento académico é frágil uma vez que se baseia apenas na percepção dos estudantes, conferindo assim, um certo grau de subjectividade a ela inerente, ou seja, era pedido aos alunos que nos dissessem a sua média de curso até o momento actual, mas esta informação poderia não corresponder a situação real dos alunos e poderia ser calculada por eles, tendo por base critérios distintos (o número de cadeiras efectuadas, por exemplo). O estudo também situou-se mais numa lógica mais descritiva do que analítica, com as devidas limitações que isso representa em termos de profundidade de análise. Relativamente à constituição da amostra, a opção por participantes voluntários não permitiu que tivéssemos estudantes representantes de todas as ilhas e em igual número, havendo um desequilíbrio em termos dos sujeitos pertencentes a cada uma das ilhas. Tal facto não nos permitiu avaliar possíveis diferenças a nível das vivências académicas em função da naturalidade dos estudantes. E finalmente, o facto de haver poucos estudos feitos com esta população condiciona possíveis comparações destes resultados com os de outras investigações congéneres.

Terminamos apresentando algumas sugestões decorrentes deste estudo e que podem gerar reflexões ao nível da intervenção no apoio à integração académica e social dos estudantes cabo-verdianos. Considerando que os aspectos académicos (falta de bases para o curso, método de estudo apropriado), climáticos e sócio-relacionais (relação com os colegas, com os professores, com a sociedade de acolhimento, saudades da família) são bastante relevantes no processo de adaptação deste grupo de estudantes, sugerimos uma intervenção a nível formal, de serviços de apoio relativamente às condições de estudo, às bases de conhecimento, à orientação vocacional com vista à clarificação de objectivos profissionais, entre outros. Relativamente às condições materiais e financeiras dos estudantes, seria importante que as entidades financiadoras

dos estudos, em especial o Governo de Cabo Verde, fizessem uma reavaliação do montante da bolsa atribuído, de modo a que os estudantes respondessem mais adequadamente ao custo de vida em Portugal. As disposições da lei portuguesa poderiam também permitir aos Serviços de Apoio Social da Universidade de Coimbra (SASUC) prestar maior apoio em termos matérias a esses estudantes com especial atenção para aqueles que se encontram em maiores dificuldades.

Ao nível informal, o apoio por parte dos colegas do mesmo grupo étnico-cultural (por exemplo os que estão mais adaptados e que estão há mais tempo no ensino superior) é importante e desempenha um papel fundamental na integração académica e social dos outros estudantes.

Considerando que a adaptação académica dos estudantes está muito relacionada com o seu desempenho, é imperioso que os responsáveis pelas Universidades, Faculdades e Institutos Politécnicos estejam atentos às variáveis aqui analisadas e que se mobilizem para fazer chegar aos estudantes o apoio necessário à sua adaptação académica, e por conseguinte, ao seu rendimento escolar. Relembramos que nas causas das dificuldades de rendimento académico auto-referenciadas pelos estudantes, pudemos apurar que as dificuldades de adaptação constituem no seu entender, o principal motivo para o seu fraco desempenho académico, em especial no 1º ano.

Quanto as implicações para a Pedagogia Universitária, área no âmbito do qual se insere esta tese de mestrado, julgamos que é fundamental um maior conhecimento das investigações por parte dos professores, relativamente a esta temática e a sua sensibilização para as necessidades específicas destes estudantes. São também importantes, a criação de serviços de apoio para a identificação de casos problemáticos e o reforço dos serviços específicos de apoio aos alunos estrangeiro.

Entendemos que este trabalho trouxe algumas contribuições na resposta às questões que colocámos inicialmente, permitindo-nos compreender melhor, o processo de adaptação dos estudantes cabo-verdianos à universidade e ajudando-nos a identificar alguns obstáculos ao seu rendimento académico. Permitiu ainda, abrir caminho para novas investigações e alertar as instituições académicas para as principais dificuldades e necessidades específicas dos estudantes provenientes dos PALOP.

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) 539-554.

Adams, T., Bezner, J. & Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimension. *The Science Health Promotion*, 11 (3), 208-218.

Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos do insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In) sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Albert, M. (1998). *Physical and psychological separation of late adolescents from their parents as it relates to adjustment to college*. Miami Shores, FL: Barry University (doctoral dissertation).

Almeida L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Almeida, L. (1998). Questionário de Vivências Académicas para jovens universitários: estudos de construção e validação. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (3), 113-130.

Almeida, L. S et al. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A.P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S.M. Caíres (Eds.), *Transição para o ensino superior* (p.167-188). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). A adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação e vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (4), 157-170.

Almeida, L. S. & Morais, F. (1997). *Programa de promoção cognitiva*. Barcelos: Didalvi.

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção e validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 3-10.

Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. S. Francisco: Jossey Bass.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phoenix: the Oryx Press.

Balkan, L. (1970). *Les effects du bilinguisme français – anglais sur les aptitudes intellectuelles*, Bruxelles: AIMAV.

Barrera, M., & Li, S. (1996). The relation of family support to adolescents psychological distress and behavior problems. G. In Pierce, B. Sarason, & I. Sarason, (Eds), *Handbook of social support and the family*. pp. 313-343. New York: Plenum Press.

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento humano e intervenção em contexto educativo: estudo exploratório de um programa de desenvolvimento pessoal para estudantes do ensino superior*. Dissertação de mestrado apresentada ao instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Braga).

Baxter-Mangola, M. B. (1982). Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students intellectual development. *Journal of College Student Development*, 33, 203- 213.

Beck, A., Emery, G. & Greenberg, R. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic 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.

Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendship and friends influence. In J. A. Graber, A. I. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence interpersonal domains and context* (pp.57-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Brandura, A. (1991). Social Cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 50, 248-287.

Carneiro, R. (1983). *A educação na república de S. Tomé e Príncipe*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, A. (1995). *A política de atribuição de bolsas de estudo e situação dos formandos PALOP em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chau-Ming, T. W., Day, J. D., Maxwell, S. E. & Meara, N. M. (1995). A multi-trait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 117-133..

Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Conyne, R. (1987). *Primary preventive counselling: Empowering people and systems*. Muncie, Indiana: Accelerated Development Inc.

Cornelius, A. (1995). The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. *Journal of College Student Development*, 6 (36), 560-573.

Cunha, V. (1988). “Background” cultural e linguístico factor potencial de insucesso escolar? *Educação e Tecnologia*, 2, 91-102.

- Cutrona, C. E. (1994). *Gender differences in social support interactions*. Comunicação apresentada no encontro da American Psychological Association, Los Angeles, USA.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolhas de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Dustin, K. & Murchison, C. (1993). You save our academic lives. In TB. Smith (Ed.) *Gateways: Residential colleges and the freshman year experience* (Monograph Series nº 14, pp. 65-72). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education – University of South Carolina.
- Erickson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- 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.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- 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 psychology*, 78, 425-441.
- Fuller, B. & Heynemans, S. (1989). Third word 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.
- Gmelch, W. H. (1993). *Coping with faculty stress*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Grace, T. W. (1997). Health problems of college students. *College Health*, 45, 243-251.
- Grilo, M. (1987). *A educação na república de Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grotevant, H. & Black, W. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.

Guterres, A. (1986). *A educação na república da Guiné-Bissau*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holland, J. (1995). *Making vocational choices: A theory of personalities and work environments*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.

Hood, A. B. (1984). *Student development: Does participation affect growth?* Bloomington: Association of college Unions-International.

Inman, P. & Pascarella, E. (1998). The impact of college residence on the development of critical thinking skills in college freshmen. *Journal of College Student Development*, 39 (6), 557-568.

Jesus, S. N. (2004). *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior*. Coimbra. Quarteto Editora.

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra. Quarteto Editora.

Kenny, M. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-27.

Kuh, G. D., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (1991). *Involving colleges*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leafgren, F. (1989). Health and wellness programs. In M. L. Upcraft, J. N. Gardener & associates (Eds), *The freshman year experience*. S. Francisco: Jossey Bass.

Leitão, L. M. & Paixão, M. P (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria Investigação e Prática*, 1, 191-209.

Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M. & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.

Levitz, R. & Noel, L. (1989) Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates (Eds), *The Freshman year experience*. S. Francisco. Jossey Bass.

Lima, M. R. (1998). *Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários: Estudo das atitudes de planeamento e exploração, identidade vocacional, saliência dos papéis e factores de carreira*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa.

Lopez, F., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: relations to self confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (3), 355-364.

Marques, J. F. & Miranda, M. J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: Estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (2), 155-176.

Mendes, R., Lourenço, L. & Pilé, M. (2002). Abandono universitário: Estudo de caso no IST. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simposio da UTL – 2001* (pp.181-190). Lisboa: UTL.

Montorio, I., Fernandez, Lazaro, S. & López, A. (1996). Dicultad para hablar en público en el âmbito universitário: eficácia de un programa para su control. *Ansiedade y Estrés*, 2 (2-3), 227-244.

Nelson, R. (1998). Establishing personal management training in developmental education and first-year curricula. In J. L. Higbee & P. L. Dwinell (Eds.), *Developmental education: preparing successful college students* ((Monograph Series nº 24, pp. 169-183). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education – University of South Carolina.

Nico, J. B. (1996). A entrada na universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do II congresso galaico-português de psicopedagogia* (Vol. II, pp. 206-271) Braga: Universidade do Minho.

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, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass

Paulo, J. (1990). *Racismo e Educação, Publico*, 14 de Agosto de 1990:12

Peixoto, L. M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar. Auto-conceito académico, aspiração-expectação académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: APPACDM

Pinheiro, M. R. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia. Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial – Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: O princípio depois de um fim. *Revista Aprender*, (29) 6- 21.

Pintrich, P. & Zuscho, A. (2002). The development. Of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (p. 250-271) NY: Academic Press.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33-40.

Pires, H. S. (2001). *Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes Universitários dos estudantes dos PALOP*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

Postic, M.(1990). *A relação pedagógica*. 2ª Edição. Coimbra Editora.

Rego, A., Sousa, L. (2000). Desempenho de estudantes universitários. Um contributo empírico. *Revista de Educação*, IX, (2), 93-98.

Royo, V. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Rosário, P. (2004b). *Estudar o estudar: As (Dês)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. Núñez, J. Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas de Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Editora Almedina.

Saenz, T., Marcoulides, G. A., Junn, E. Young, R. (1999). *The International Journal of Educational Management*, 13 (4), 199-207.

Salgueira, A. & Almeida, L. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 195-204). Guimarães: Universidade do Minho.

Samutela, H. (1996). Análise do insucesso escolar dos estudantes dos PALOP na Universidade de Coimbra numa perspectiva transcultural. *Revista Africana*, 16, 91-163.

Samutelela, H., Almeida, L. & Ferreira, J. (2000). Adaptação do questionário de vivências académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos, S. Caires, (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, L. T (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.

Sarason, B. R., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view*. New York: John Willey & Sons.

Schmidt, L. (1990). Jovens: família dinheiro, autonomia. *Análise Social*, Vol. XXV, 108-109.

Schwarzer, R., Ploeg, H. M. & Spielberger, C. (1982). Test anxiety: An overview of theory and research. In R. Schwarzer, H. M. Ploeg & C. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research* (vol.I). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Serra, J. (2002). Para não desesperar. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001* (pp.155-159). Lisboa: UTL.

Silva, S. L. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: Contributos do ambiente familiar, e do auto-conceito*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

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, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutoramento não-publicada. Braga: Universidade do Minho.

Sousa, R., Sousa, E., Lemos, F. & Januário, C. (2002). Análise do sucesso e insucesso na UTL: Situação e perspectivas. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001* (pp. 173-180). Lisboa: UTL.

Tavares, J. (2000). Prefácio. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: In (sucesso) académico* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Orgs.), *Pedagogia universitária e sucesso académico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, J. (2003). Formação e inovação no ensino superior. *Cadernos CIDInE*, 15, Porto: Porto Editora.

Tavares, J. C. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Taveira, M. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs), *Ensino Superior: In(sucesso) académico* (pp. 49-72). Porto: Editora.

Terenzini, P. T. & Wright, T. M. (1987). Students' personal growth during the first two years of college. *The Review of Higher Education*, 10, 259-271.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: *A theoretical Synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Upcraft, M. L. (1989). Residence halls and campus activities. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner and Associates (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey Bass.

Valadas, S. C. (2007). *Sucesso académico e desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários: Estudo das abordagens e concepções de aprendizagens*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics moderns answers, blind spots. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwartz (Eds.). *Subjective well-being* (Vol. 2, p.7-26). England: Pergamon Press.

Vilarinho, P. (1991) – *Insucesso escolar em debate: bolseiros africanos não vivem bem*, *Publico*, 14 de Agosto de 1991:30.

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.

Whitt, E. J., Edison, M., Pascarella, E. T., Nora, A. & Terenzini, P. T. (1999). Interactions with peers and objective and self-reported cognitive outcomes across 3 years of college. *Journal of College Student Development*, 40(1), 61-78.

Zimmerman, B. J. & Martinez- pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

Anexo 1

(Questionário de Caracterização sociodemográfica da amostra)

O processo de adaptação a universidade e o desempenho académico dos estudantes cabo-verdianos

Caro Estudante

No âmbito de um estudo conducente à realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Pedagogia Universitária, pretendemos fazer uma caracterização do processo de adaptação dos estudantes cabo-verdianos à Universidade e do seu desempenho académico.

Assim, e porque entendemos ser necessário compreender as necessidades e características demográficas e sócio-culturais dos estudantes cabo-verdianos que estudam na Universidade de Coimbra, pedimos que respondas a este questionário que contém duas partes (I e II). É fundamental não deixar respostas em branco e responder de acordo com as instruções.

Todas as respostas às questões que te são colocadas são válidas, pelo que é muito importante que reflectam exactamente a tua situação e opinião, e que ao responderes utilizes toda a franqueza. A tua colaboração através do preenchimento deste questionário é imprescindível para o sucesso deste estudo. Toda a informação será estritamente confidencial.

Muito obrigada pela tua atenção e colaboração!

Parte I

Por favor, completa os dados que te são pedidos ou assinala a opção que melhor caracterizar a tua situação:

1. Idade _____ anos

2. Sexo Feminino Masculino

3. Estado Civil: _____

4. Tem filhos? _____ Quantos? _____

5. Naturalidade: Ilha de _____

6. Na tua ilha residias em: Meio urbano Meio rural

7. Em que ilha frequentaste o 12º ano? _____

8. Constituição e habilitação literária do agregado familiar de origem (Cabo Verde)

Pai Grau de Habilitação do pai _____

Mãe Grau de Habilitação da mãe _____

Irmão/s Grau de Habilitação do irmão/ã mais velho _____

Outros _____

9. Actualmente, vives em:

Quarto alugado em casa independente

Quarto alugado em casa com senhorio

Apartamento

Residência universitária

Casa de Familiar

Outro (especifique, por favor) _____

10. Situação Financeira

Bolseiro Instituição que atribui a bolsa _____

Subsídio familiar

Trabalhador-estudante

Beneficiário dos apoios dos SASUC

Alimentação

Residência

Propina

Outra situação Especifica p.f. _____

11. Qual a área de estudos realizada no 12º ano?

12. Qual foi a tua nota de candidatura à Universidade? _____

13. Na tua família (pais e irmãos) és a primeira pessoa a frequentar o ensino superior?

Sim Não

14. Qual é o nome do curso que frequentas actualmente?

15. Ano do curso que frequentas (assinala a opção que melhor caracterizar a tua situação)

A) Sistema Antigo

Licenciatura 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano

Mestrado 1º Ano 2º Ano

Doutoramento

B) Bolonha

1º Ciclo 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º ano

2º Ciclo 1º Ano 2º Ano

16. Nome da instituição/faculdade que frequentas:

17. Em que ano lectivo te inscreveste no curso que frequentas?

18. Em que ano do curso tiveste maiores dificuldades de rendimento académico?

1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano

19. Porquê?

20. Até ao momento, qual a tua média de curso? _____

21. Como classificas o teu desempenho académico?

Muito Bom

Bom

Médio

Um pouco abaixo do médio

Fraco

Muito Fraco

22. Gostarias de mudar de curso?

Sim Porquê? _____

Não Porquê? _____

23. Gostarias de mudar de universidade/Faculdade?

Sim Porquê? _____

Não Porquê? _____

24. Os teus projectos para o futuro caracterizam-se por:

Continuar a estudar em Portugal

Trabalhar em Portugal

Continuar a estudar em Cabo-Verde

Trabalhar em Cabo-Verde

Outros projectos

Diz quais, p.f. _____

25. Já conhecias Portugal ou outros países da Europa antes de iniciares os teus estudos universitários?

Sim, Portugal

Não, outro país da Europa

Não

26. Desde que vieste estudar para Coimbra já voltaste a Cabo Verde?

Sim Quantas vezes? _____

Não Era importante para ti ires a Cabo-Verde? ____ Porquê? _____

27. Quais foram as maiores dificuldades que encontraste no teu processo de adaptação académica?

28. A quem recorreste ou o que fizeste para tentar solucionar essas dificuldades?

29. Que tipo de apoio gostarias de ter recebido, para facilitar a tua adaptação e desempenho académico?

30. Actualmente, gostarias de receber algum apoio de modo a melhorar a tua adaptação à universidade e o teu desempenho académico? Especifica por favor.

31. Preparação para a entrada na Universidade

Pensando na tua preparação (académica, psicológica, familiar e social) para a universidade, quais pensas serem os teus pontos fortes e fracos? Responde a cada uma das seguintes alíneas:

A) **Pontos fortes (características positivas internas** ou recursos próprios que te ajudam a fazer face às exigências académicas e superar as dificuldades).

Ex.: Não desistir facilmente face às dificuldades

B) **Pontos Fracos (características negativas internas** que dificultam ou te impedem de fazer face às exigências académicas e superar as dificuldades).

Ex.: Ser muito retraído/acanhado/tímido.

C) **Oportunidades (circunstâncias ou situações positivas externas** que possam afectar favoravelmente o teu desempenho académico).

Ex.: Ter amigos a estudar na Universidade de Coimbra.

D) **Barreiras (circunstâncias ou situações negativas externas** que tenham uma influência desfavorável sobre o teu desempenho académico).

Ex.: Não ter bolsa de estudos.

32. Até ao momento presente consideras-te adaptado a universidade?

Nada Muito Pouco Um Pouco Moderadamente Muito

33. Na tua opinião, o que é que tens ganho (a nível pessoal, social, emocional, cultural, cognitivo, etc.) por seres estudante universitário?

Anexo 2

Questionário de Vivências Académicas (Almeida & Ferreira, 1997)

Instruções

Esta segunda parte do questionário pretende conhecer as tuas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da tua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as tuas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando-te a confidencialidade das respostas, solicitamos que preenchas o questionário de acordo com o teu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das tuas respostas.

Ao longo do questionário, atenda à seguinte forma de responder. De acordo com a tua opinião ou sentimento, pontua a tua 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. Pouco em 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 em consonância comigo, bastante de 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 despendar demasiado tempo nas suas respostas.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 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. Interaço 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
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 bem vindo 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
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. Face 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. Senti 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. Procuro 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

Anexo 3

(Novas escalas do QVA)

Adaptação ao clima

Nº do Item no estudo piloto	Item	Nº do item no Estudo	Cotação
-----------------------------	------	----------------------	---------

		final	
6	Gosto do clima da cidade onde estudo	6	Directa
26	O inverno é a estação do ano que mais me custa suportar	26	Inversa
46	Quando chove e faz frio sinto dificuldades em realizar as minhas actividades académicas	46	Inversa
64	Sinto-me perfeitamente adaptado/a ao clima da cidade onde estudo	64	Directa
80	Sinto que o clima da cidade onde estudo prejudica a minha adaptação académica.	80	Inversa
97	Sinto que o clima da cidade onde estudo prejudica o meu rendimento académico.	97	Inversa
107	Já faltei às aulas na faculdade por causa do clima.	107	Inversa
126	Já deixei de sair com os meus amigos e colegas por causa do clima.	126	Inversa
143	Sinto que o clima de Portugal afecta a minha adaptação ao país.	143	Inversa
158	Já pensei em desistir do curso e ir embora para Cabo Verde por causa do clima.	158	Inversa

Domínio da língua

Nº do Item no estudo piloto	Item	Nº do item no estudo final	Cotação
11	Tenho dificuldades em dominar a língua portuguesa	11	Inversa
30	As minhas dificuldades com a língua portuguesa situam-se a nível da expressão escrita.	30	Inversa
51	As minhas dificuldades com a língua portuguesa situam-se a nível da expressão oral.	51	Inversa
69	Sinto que as dificuldades com a língua portuguesa prejudicam o meu relacionamento com colegas e amigos portugueses	69	Inversa
86	Penso que se eu convivesse mais com os portugueses teria menos dificuldades com a língua portuguesa	86	Inversa
102	Sinto que as dificuldades com a língua portuguesa prejudicam a minha participação nas aulas	102	-Inversa
112	Sinto que as dificuldades com a língua portuguesa prejudicam e o meu rendimento académico.	112	Inversa
131	Sinto-me embaraçado quando falo em português com os meus colegas portugueses	131	Inversa
148	Sinto-me embaraçado quando falo em português com os meus professores.	148	Inversa
163	Sinto-me à vontade ao falar português com os meus colegas cabo-verdianos.	163	Directa

Adaptação à cultura

Nº do Item no estudo Piloto	Item	Nº do item no estudo Final	Cotação
21	Em geral, gosto da sociedade portuguesa.	21	Directa
36	Sinto-me acolhido na faculdade onde estudo	36	Directa
58	Posso dizer que tenho amigos portugueses	58	Directa
75	Convivo muito com os portugueses.	75	Directa

92	Conheço a cultura e as tradições portuguesas	92	Directa
117	Conheço a gastronomia portuguesa	117	Directa
137	Gosto dos pratos típicos portugueses	137	Directa
153	Conheço a música portuguesa	153	Directa
168	Tenho dificuldades em me relacionar com os portugueses.	168	Inversa
173	Ouço música portuguesa	173	Directa
178	Já me senti discriminado por portugueses	178	Inversa
183	Costumo frequentar eventos culturais portugueses	183	Directa
188	Acho que os portugueses são muito diferentes dos cabo-verdianos.	Excluído	
193	Penso que os cabo-verdianos dão-se em com os portugueses.	Excluído	
199	Acho que a minha vida em Cabo Verde era melhor que a minha vida em Portugal	197	Inversa
206	Se voltasse atrás escolhia novamente estudar em Portugal	204	Directa

Anexo 4

Grelha de Análise de Conteúdo

4A - Pensando na tua preparação (académica, psicológica, familiar e social) para a universidade, quais pensas serem os teus pontos fortes?

Categoria	Indicadores	Nº de ocorrências
------------------	--------------------	--------------------------

Persistência (47 Respostas)	Persistência	29
	Força de vontade para ultrapassar as barreiras	7
	Determinação	5
	Dedicação	6
Auto-confiança (23 Respostas)	Ter objectivos bem definidos e convicção de que é possível os alcançar	9
	Optimismo	4
	Auto-confiança para alcançar os objectivos	4
	Acreditar na recompensa depois de todo o sacrifício	2
	Bom auto-conceito	1
	Boa média de candidatura à universidade	2
	Acreditar que vale a pena investir numa formação académica para depois dar um contributo ao país	1
Aoio dos amigos e familiares (11 Respostas)	Apoio constante dos amigos e familiares	4
	Consciência de que têm conta a prestar aos pais, financiadores dos estudos	3
	Olhar para os bons exemplos (os colegas/amigos que conseguiram ultrapassar as dificuldades)	1
Bem-estar psicológico (7 Respostas)	Espírito de trabalho em equipa	1
	Espírito crítico	1
	Espírito de abertura	1
	Gostar de desafios	1
	Vontade de iniciar a vida académica	1
	Ter uma forte personalidade	1
	Ser uma pessoa sociável	1
Outros (5 Respostas)	Organização	2
	Curiosidade	2
	Capacidade de diagnosticar o erro	1

4B - Pensando na tua preparação (académica, psicológica, familiar e social) para a universidade, quais pensas serem os teus pontos fracos?

Respostas/Categorias	Indicadores	Nº de ocorrências
Timidez	-	26

Relação com os colegas portugueses (8 Respostas)	Não ser muito sociável (dificuldades de integração nos grupos de colegas portugueses)	7
	Ser muito sensível a um ambiente pesado, com muito individualismo, frieza, desprezo, e onde os professores/colegas não estão preparados para receber alunos estrangeiros.	1
Relação com a família (8 Respostas)	Saudades	5
	Falta de suporte emocional/familiar	3
Desmotivação/falta de persistência (6 Respostas)	Desistir facilmente perante as dificuldades	2
	Pessimismo	2
	Conformidade com o insucesso	1
	Desmotivação	1
Desorganização (5 Respostas)	Desorganização	1
	Ser muito relaxado (não ter muita pressa em fazer as coisas)	1
	Procrastinar muito	1
	Ser extremista (ou tudo ou nada)	1
	Não ter tempo para frequentar outros eventos na faculdade	1
Falta de auto-confiança (4 respostas)	Incerteza na área vocacional (não saber se o curso escolhido era o realmente pretendido)	1
	Sentir-se incapaz de corresponder as exigências do ensino superior	1
	Falta de concentração	1
		1
Ansiedade	-	3
Falta de bases para o curso (2 respostas)	Fraca preparação em termos académicos (base para o curso)	1
	Pouca fluência no português	1
Ser excessivamente auto-suficiente (2 Respostas)	Teimosia	1
	Excessivamente auto-suficiente (tentar resolver as questões sem ajuda perdendo tempo e tendo mais dificuldade).	1
Distracção (2 Respostas)	Falta de concentração	1
	Distracção	1

4C - Pensando na tua preparação (académica, psicológica, familiar e social) para a universidade, quais pensas serem as barreiras?

Respostas/Categorias	Indicadores	Nº de ocorrências
	Não ter uma bolsa de estudos	17

Dificuldades Financeiras (22 Respostas)	Dificuldades financeiras	17
	Ter que trabalhar e estudar	4
	Atrasos e incerteza no pagamento da bolsa/subsídio familiar	1
Saudades da família		13
Relação com os colegas portugueses (5 respostas)	Dificuldades de inserção nos grupos de trabalho na faculdade	2
	Dificuldades no relacionamento com os portugueses	2
	Habitar com colegas desinteressados pelo estudo	1
Adaptação à Instituição (3 Respostas)	Total desinteresse da instituição que deixa o universitário entregue a sua própria sorte	1
	Não ter apoio dos SASUC	1
	Sensação de falta de vontade para explorar e demonstrar o potencial individual na Faculdade	1
Adaptação ao clima	-	2
Gestão eficaz do tempo	-	2
Outros (3 Respostas)	Início do ano lectivo com atraso	1
	Desempenho simultâneo de vários papéis	1
	Mudança frequente de residência	1

4.D - Quais foram as maiores dificuldades que encontraste no teu processo de adaptação académica?

Categoria	Indicadores	Nº de ocorrências
------------------	--------------------	--------------------------

Relação com os colegas e professores (37 Respostas)	Dificuldades em conseguir apontamentos	4
	Dificuldades em inserir em grupos de trabalhos	4
	Distanciamento afectivo por parte dos professores	2
	Falta de apoio (aulas extras) e compreensão por parte dos professores	5
	Interação com os colegas	11
Falta de bases para o curso (24 Respostas)	Dificuldades em compreender e acompanhar as matérias	14
	Falta de conhecimentos nas disciplinas nucleares	10
Sistema de ensino (22 Respostas)	Métodos/ritmo de ensino	11
	Carga horária (sobrecarregada)	2
	Sistema de avaliação	3
	Adaptação a instituição	2
	Métodos de estudo	4
Adaptação ao clima (21 Respostas)	Frio	15
	Chuva	4
	Frieiras	2
Adaptação a cultura e a sociedade portuguesa (18 Respostas)	Pessoas mais “frias” pouco receptivas	6
	Hábitos e estilos de vida diferentes	6
	Discriminação	2
	Desconhecimento do meio	2
	Dificuldades com a língua	2
Separação família (16 Respostas)	Lidar com as saudades	12
	Ausência de suporte (emocional)	4
Gestão da vida académica/autonomia (13 Respostas)	Ter que procurar alojamento	3
	Responsabilizar pela alimentação	3
	Gerir o tempo	3
	Ter que decidir tudo sozinho	4
Dificuldades financeiras (8 Respostas)	Não ser bolsheiro	4
	Ter que trabalhar e estudar	2
	Dificuldades em pagar as propinas	2

Respostas não categorizadas
1 - Algumas dificuldades trazidas de Cabo Verde
2 – Não houve problemas de adaptação. Foi um processo normal

4E- Causa das dificuldades de rendimento académico

Categoria	Indicadores	Nº de ocorrências
------------------	--------------------	--------------------------

Dificuldades de adaptação (41 Respostas)	Adaptação ao nível/sistema de ensino	15
	Adaptação a nova realidade/etapa da vida	12
	Adaptação ao clima	5
	Adaptação à cultura	3
	Adaptação ao relacionamento com os colegas e professores	3
	Adaptação ao meio estudantil	2
	Adaptação à instituição	1
Fracá preparação para a entrada na universidade (10 Respostas)	Falta de base para o curso	5
	Dificuldades em encontrar um método de estudo e	3
	Dificuldades em gerir a vida académica	1
	Falta de maturidade	1
Dificuldades financeiras (10 Respostas)	Ter que trabalhar e estudar	3
	Não ter bolsa de estudo	3
	Aumento dos custos de vida	2
	Ter perdido a bolsa	1
	Dificuldades em pagar as propinas	1
Atraso na chegada (8 Respostas)	Dificuldades em compreender e acompanhar as Matérias	8
Desmotivação (8 Respostas)	Ter reprovado no (s) ano (s) anteriores	5
	Incapacidade de realizar todas as cadeiras na época	2
	Falta de concentração	1

Respostas válidas não categorizadas
5- Problemas familiares
2 - Falta de estudo
1 – Problemas pessoais
1 - Falta de apoio psico-pedagógico
1 – Mudança de residência
1- Morar com colegas desinteressados pelo estudo

Anexo 5

Questionário de Vivências Académicas

Instruções

Este questionário pretende conhecer as tuas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da tua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as tuas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando-te a confidencialidade das respostas, solicitamos que preenchas o questionário de acordo com o teu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das tuas respostas.

Ao longo do questionário, atenda à seguinte forma de responder. De acordo com a tua opinião ou sentimento, pontua a tua 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. Pouco em 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 em consonância comigo, bastante de 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 despender demasiado tempo nas suas respostas.

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. Gosto do clima da cidade onde estudo	1	2	3	4	5
7. Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas	1	2	3	4	5
8. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Politécnico	1	2	3	4	5
9. Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	1	2	3	4	5
10. Apresento oscilações de humor	1	2	3	4	5
11. Tenho dificuldades em dominar a língua portuguesa	1	2	3	4	5
12. As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes	1	2	3	4	5
13. Não consigo ter bom aproveitamento nos exames.....	1	2	3	4	5
14. Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame	1	2	3	4	5
15. Penso que tenho uma boa forma de estudar	1	2	3	4	5
16. Considero-me uma pessoa dependente dos outros	1	2	3	4	5
17. Tenho dificuldade em fazer face às exigências económicas do meu curso (propinas, rendas, bibliografia, materiais escolares, etc.)	1	2	3	4	5
18. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	1	2	3	4	5
19. É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	1	2	3	4	5

20. Em geral, gosto da sociedade portuguesa	1	2	3	4	5
21. Duvido das minhas capacidades intelectuais	1	2	3	4	5
22. Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes.....	1	2	3	4	5
23. Considero que os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas	1	2	3	4	5
24. Escolhi bem o curso que estou a frequentar	1	2	3	4	5
25. O inverno é a estação do ano que mais me custa suportar	1	2	3	4	5
26. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	1	2	3	4	5
27. Sinto-me triste ou abatido/a.....	1	2	3	4	5
28. As minhas dificuldades com a língua portuguesa situam-se a nível da expressão escrita	1	2	3	4	5
29. Faço uma gestão eficaz do meu tempo	1	2	3	4	5
30. Para conseguir os mesmos resultados escolares, tenho que me esforçar mais que os meus colegas	1	2	3	4	5
31. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	1	2	3	4	5
32. Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento.....	1	2	3	4	5
33. Gosto da Universidade que frequento.....	1	2	3	4	5
34. Sinto-me acolhido na faculdade onde estudo	1	2	3	4	5
35. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades	1	2	3	4	5
36. Há situações em que me sinto a perder o controlo	1	2	3	4	5
37. Considero que escolhi a melhor área profissional para mim	1	2	3	4	5
38. Interaço com os professores fora das aulas	1	2	3	4	5
39. Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família	1	2	3	4	5
40. Mantenho-me calmo/a nas situações de avaliação	1	2	3	4	5
41. Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se vier a ter algum problema	1	2	3	4	5
42. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	1	2	3	4	5
43. Não sinto correspondência entre o meu nível de investimento e os resultados académicos obtidos	1	2	3	4	5
44. Quando chove e faz frio sinto dificuldades em realizar as minhas actividades académicas.....	1	2	3	4	5
45. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	1	2	3	4	5
46. Consigo habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho	1	2	3	4	5
47. Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula	1	2	3	4	5
48. Ninguém na minha família partilha as minhas preocupações.....	1	2	3	4	5
49. As minhas dificuldades com a língua portuguesa situam-se a nível da expressão oral	1	2	3	4	5
50. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	1	2	3	4	5
51. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	1	2	3	4	5
52. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	1	2	3	4	5
53. Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos	1	2	3	4	5
54. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	1	2	3	4	5
55. Os meus objectivos e metas académicas estão bem definidos.....	1	2	3	4	5
56. Posso dizer que tenho amigos portugueses.....	1	2	3	4	5
57. Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho	1	2	3	4	5
58. Os professores que tenho gostam de ensinar	1	2	3	4	5
59. Sinto cansaço e sonolência durante o dia	1	2	3	4	5
60. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente	1	2	3	4	5
61. Sinto-me perfeitamente adaptado/a ao clima da cidade onde estudo.....	1	2	3	4	5
62. Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto.....	1	2	3	4	5
63. São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores	1	2	3	4	5
64. Posso os recursos económicos suficientes para acompanhar os meus colegas nas actividades de lazer	1	2	3	4	5
65. Sinto confiança em mim próprio	1	2	3	4	5
66. Sinto que as dificuldades com a língua portuguesa prejudicam o meu relacionamento com os meus colegas e amigos portugueses.....	1	2	3	4	5
67. Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica	1	2	3	4	5
68. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	1	2	3	4	5
69. Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos	1	2	3	4	5
70. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	1	2	3	4	5
71. Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores	1	2	3	4	5
72. Convivo muito com os portugueses.....	1	2	3	4	5
73. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
74. Sou facilmente irritável	1	2	3	4	5
75. Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas	1	2	3	4	5
76. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	1	2	3	4	5
77. Sinto que o clima da cidade onde estudo prejudica a minha adaptação académica.....	1	2	3	4	5

78. Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso	1	2	3	4	5
79. Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática futura da profissão	1	2	3	4	5
80. Sinto-me bem-vindo quando vou a casa	1	2	3	4	5
81. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	1	2	3	4	5
82. Tenho dificuldades em seleccionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes	1	2	3	4	5
83. Penso que se eu convivesse mais com os portugueses teria menos dificuldades com a língua portuguesa.....	1	2	3	4	5
84. Tenho discutido por tudo e por nada com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a, familiar...)	1	2	3	4	5
85. Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série	1	2	3	4	5
86. O curso que frequento parece-me desorganizado	1	2	3	4	5
87. Tenho momentos de angústia	1	2	3	4	5
88. Conheço a cultura e as tradições portuguesas.....	1	2	3	4	5
89. Neste momento, as minhas maiores dificuldades são económicas	1	2	3	4	5
90. Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente	1	2	3	4	5
91. Tenho necessidade de recorrer a fármacos por causa dos meus problemas.....	1	2	3	4	5
92. Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas mais íntimos	1	2	3	4	5
93. Sinto que o clima da cidade onde estudo prejudica o meu rendimento académico	1	2	3	4	5
94. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade	1	2	3	4	5
95. Ultimamente tenho tido diarreias ou problemas gástricos	1	2	3	4	5
96. Julgo ter os conhecimentos escolares necessários ao sucesso no curso	1	2	3	4	5
97. Tenho sentido alterações cardíacas.....	1	2	3	4	5
98. Sinto que as dificuldades com a língua portuguesa prejudicam a minha participação nas aulas.....	1	2	3	4	5
99. Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros	1	2	3	4	5
100. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	1	2	3	4	5
101. Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo	1	2	3	4	5
102. Já faltei às aulas na faculdade por causa do clima	1	2	3	4	5
103. Consigo justificar porque escolhi um curso superior em vez de entrar no mundo de trabalho.....	1	2	3	4	5
104. Tenho-me alimentado em excesso ou insuficientemente.....	1	2	3	4	5
105. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	1	2	3	4	5
106. Sinto que as dificuldades com a língua portuguesa prejudicam o meu rendimento académico	1	2	3	4	5
107. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	1	2	3	4	5
108. Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã.....	1	2	3	4	5
109. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	1	2	3	4	5
110. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	1	2	3	4	5
111. Conheço a gastronomia portuguesa	1	2	3	4	5
112. Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades económicas	1	2	3	4	5
113. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas	1	2	3	4	5
114. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	1	2	3	4	5
115. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	1	2	3	4	5
116. Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz	1	2	3	4	5
117. Por razões económicas não participo nas actividades extracurriculares que gostaria.....	1	2	3	4	5
118. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	1	2	3	4	5
119. Já deixei de sair com os meu amigos e colegas por causa do clima	1	2	3	4	5
120. Penso em muitas coisas que me põem triste	1	2	3	4	5
121. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	1	2	3	4	5
122. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	1	2	3	4	5
123. Sinto-me embaraçado ao falar português com os meu colegas portugueses	1	2	3	4	5
124. Gosto de conhecer pessoas de culturas diferentes	1	2	3	4	5
125. Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões	1	2	3	4	5
126. Gosto de ser quem sou.....	1	2	3	4	5
127. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	1	2	3	4	5
128. Compreendo as opiniões dos meus pais mesmo que sejam contrárias às minhas	1	2	3	4	5
129. Gosto dos pratos típicos portugueses.....	1	2	3	4	5
130. Face a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa cadeira.....	1	2	3	4	5
131. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	1	2	3	4	5
132. Sinto-me às vezes prestes a explodir	1	2	3	4	5
133. Acho que os meus colegas não acreditam nas minhas capacidades	1	2	3	4	5
134. Ando com dores de cabeça	1	2	3	4	5
135. Sinto que o clima de Portugal afecta a minha adaptação ao país.....	1	2	3	4	5

136. Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área	1	2	3	4	5
137. Sinto-me fisicamente debilitado(a).....	1	2	3	4	5
138. Receio que quando experimentar a carreira/profissão que escolhi, não seja bem sucedido/a	1	2	3	4	5
139. Sinto-me embaraçado quando falo em português com os meus professores	1	2	3	4	5
140. Existe um ambiente estimulante no curso que frequento.....	1	2	3	4	5
141. Tenho dificuldade em gerir o meu dinheiro.....	1	2	3	4	5
142. Senti apoio dos professores na minha integração no curso.....	1	2	3	4	5
143. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	1	2	3	4	5
144. Conheço a música portuguesa	1	2	3	4	5
145. Sinto que não tenho bases para frequentar este curso.....	1	2	3	4	5
146. Tenho facilidade em redigir os meus relatórios, trabalhos	1	2	3	4	5
147. Evito participar nas aulas por não me sentir seguro	1	2	3	4	5
148. Já pensei em desistir do curso e ir embora para Cabo Verde por causa do clima.....	1	2	3	4	5
149. Para fazer face às minhas necessidades gostava de ter um <i>part-time</i>	1	2	3	4	5
150. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames	1	2	3	4	5
151. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	1	2	3	4	5
152. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	1	2	3	4	5
153. A minha ansiedade aumenta na época dos exames.....	1	2	3	4	5
154. Julgo haver boa coordenação entre os professores do meu curso.....	1	2	3	4	5
155. Faço exercício físico com regularidade	1	2	3	4	5
156. Tenho dificuldades em me relacionar com os portugueses	1	2	3	4	5
157. Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho na aula.....	1	2	3	4	5
158. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	1	2	3	4	5
159. Ultimamente tenho-me sentido cansado/a	1	2	3	4	5
160. Julgo que sou atraente	1	2	3	4	5
161. Ouço música portuguesa.....	1	2	3	4	5
162. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	1	2	3	4	5
163. Faço parte de grupos de animação, lazer ou recreio	1	2	3	4	5
164. Sinto-me mal preparado para frequentar este curso.....	1	2	3	4	5
165. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	1	2	3	4	5
166. O curso que frequento promove a interacção entre professores e alunos	1	2	3	4	5
167. Tenho boas competências de estudo.....	1	2	3	4	5
168. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	1	2	3	4	5
169. Tenho-me sentido ansioso/a	1	2	3	4	5
170. Costumo frequentar eventos culturais portugueses	1	2	3	4	5
171. Estou no curso com que sempre sonhei	1	2	3	4	5
172. Sou pontual na chegada às aulas.....	1	2	3	4	5
173. Tenho sentido dificuldades de sono.....	1	2	3	4	5
174. Existem múltiplas actividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento	1	2	3	4	5
175. Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu rendimento	1	2	3	4	5
176. Trabalho arduamente nos trabalhos académicos em que me encontre envolvido	1	2	3	4	5
177. Estou satisfeito com as disciplinas que neste momento frequento	1	2	3	4	5
178. Encaro com confiança a realização dos exames	1	2	3	4	5
179. Não participo em algumas actividades de lazer por falta de dinheiro.....	1	2	3	4	5
180. Sinto que a minha família me respeita.....	1	2	3	4	5
181. A minha Universidade tem boas infra-estruturas	1	2	3	4	5
182. Sou claro/a na exposição das minhas ideias	1	2	3	4	5
183. Acho que a minha vida em Cabo Verde era melhor que a minha vida aqui em Portugal.....	1	2	3	4	5
184. Sinto-me uma pessoa doente	1	2	3	4	5
185. Tenho falta de bases para algumas disciplinas do curso	1	2	3	4	5
186. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas	1	2	3	4	5
187. Participo em iniciativas do meu meio estudantil	1	2	3	4	5
188. Procuo os professores nos gabinetes para colocar dúvidas	1	2	3	4	5
189. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	1	2	3	4	5
190. Se voltasse atrás escolhia novamente estudar em Portugal	1	2	3	4	5