

1120

DM
PINT/M1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOPATOLOGIA E PSICOLOGIA CLÍNICA
Edição 2002/2004

TESE DE MESTRADO

Abandono e rendimento académico em
estudantes do 1º ano da Universidade do
Algarve.

Maria Susana dos Santos Pinto n.º 11296

ORIENTADOR: Prof. Doutor António Diniz
Instituto Superior de Psicologia Aplicada



2005

ISPA
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

16705
24.06.06

AGRADECIMENTOS

Agora que o trabalho chegou ao fim, resta-me agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma directa ou indirecta na realização do mesmo. Para todos, exprimo o meu enorme e sincero agradecimento – muito obrigada!

Em primeiro lugar, ao meu orientador, Prof. Doutor António Diniz, pela sua permanente e constante dedicação na condução deste trabalho. Pela sua sempre disponível colaboração mas, principalmente, pela sua inesgotável paciência face às minhas hesitações, dúvidas e inseguranças.

Ao Professor Doutor Adriano Pimpão, Reitor da Universidade do Algarve por ter concedido autorização para a elaboração deste trabalho.

A todos os professores que me disponibilizaram algum tempo das suas aulas, mas sobretudo, àqueles que me ofereceram a sua simpatia, amabilidade, interesse e respeito; passo a referenciá-los: Dra Cristina Nunes, Prof.^a Doutora Marília Pires, Dr. João Bernardes, Prof. Doutor Petar Petrov, Prof.^a Doutora Maria João Bebbiano, Dr. Óscar Ferreira, Prof. Doutor José Paulo Pereira, Dr. Luís Faisca, Dra Ana Romão e Dr. Esequiel.

Aos alunos da Universidade do Algarve que comigo pacientemente colaboraram.

À Dra Nídia Brás, presidente do Concelho Executivo da Escola Superior de Saúde de Faro, pela a atenção que me concedeu e pela facilidade e eficácia com que me apoiou.

Às funcionárias da secretaria da Escola Superior de Saúde de Faro, Sr^a Dona Maria Manuela e Sr^a Dona Ricardina por me terem concedido as notas dos alunos. Um agradecimento especial à Sr^a Dona Ricardina, pela boa disposição e atenção com que realizou essa tarefa, mesmo estando sobrecarregada de trabalho.

À Dra. Isabel Simões, do Núcleo de apoio pedagógico da Universidade do Algarve, pelo esforço de me ter concedido as notas dos alunos a poucas horas de entrar de férias.

Às minhas amigas de sempre, Rita, Ana, Filomena, Alexandra e Manuela, pelo carinho, pela amizade, pelo convívio e por todo o incentivo e suporte.

Às minhas colegas de Mestrado, à Catarina, à Vera e à Cristiana pelo esclarecimento de dúvidas, pelo apoio, pela companhia e pelas gargalhadas.

Ao Marco, pelo apoio completo e incondicional, pela paciência das minhas ansiedades.

À minha Família, em especial, aos meus pais e irmãos que sempre acreditaram em mim e sempre me encorajaram, por todo o amor e confiança que em mim depositaram. Ao meu pai, em particular, pelo auxílio prestado nalguns pontos deste trabalho.

Aos meus sobrinhos, Inês e Gustavo, que nestes dois anos nasceram e que me acompanharam no percurso de elaboração desta Tese contribuindo para a minha distração da mesma, no entanto, pelos sorrisos, pelos abraços, pelas brincadeiras, por algumas palavras e já quase todas, a eles dedico este trabalho.

RESUMO

A partir de uma concepção contextualista e psicossocial que se encontra envolvida nas questões da integração académica do estudante do 1º ano, fez-se uma exploração dos temas relacionados com a integração académica, passando por algumas variáveis que contribuem para essa integração. Elaboraram-se, então, dois modelos teóricos representativos desta fase de integração no meio académico, tomando como critérios o abandono e o rendimento académicos. As variáveis intervenientes (pais, bem-estar, equilíbrio emocional e relacionamento interpessoal) destes modelos foram avaliadas através de um Inventário, constituído pela EISES (Diniz & Almeida, no prelo) e por uma Escala construída de raiz designada Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESRE-U). Procedeu-se à validação dos modelos de medida definidos pelas escalas, através da análise factorial confirmatória (*LISREL8-SIMPLIS*). Estes foram testados numa amostra (conveniência) de 264 estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve provenientes dos vários cursos ($M = 18$; leque etário = 17-23). Uma vez operacionalizados os constructos que integravam os modelos, estes foram testados, recorrendo à *path analysis* (*LISREL8-SIMPLIS*). Os resultados obtidos indicaram que as variáveis tomadas no modelo funcionaram melhor para o caso do abandono do que para o do rendimento. Neste último, apenas a nota de acesso mostrou ser boa preditora do rendimento académico. Para o abandono foram boas predictoras as variáveis género, residência, bem-estar, nota de acesso, equilíbrio emocional e, por último, a procura de suporte parental, apresentando-as por ordem decrescente de importância. Este conjunto de variáveis mostra-se pertinente para a investigação neste domínio e para uma posterior intervenção junto deste grupo de estudantes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA/FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	
Capítulo 1 – Concepções contextualistas da integração académica	6
1.1 – A teoria do envolvimento de Astin	6
1.2 – O modelo de abandono académico de Tinto	8
1.3 – O modelo de Bean	11
1.4 – Resultados de alguns estudos	12
Capítulo 2 – Variáveis da integração no Ensino Superior	14
2.1 – Diferenças consoante o género	14
2.2 – Sentimento de bem-estar no caloiro	17
2.3 – Equilíbrio emocional	20
2.4 – Relacionamento interpessoal na Universidade	21
2.4.1 – Entre pares	21
2.4.2 – Com os professores	24
2.5 – Relacionamento interpessoal extra-universitário	24
2.5.1 – Pais	24
2.5.2 – Amigos	28
2.6 – Rendimento académico	30
Capítulo 3 – Modelos preditores do abandono e do rendimento académico	33
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS	
1º Estudo: Construção e validação factorial de instrumentos	38
1. – Método	38
1.1 – Participantes	38
1.2 – Instrumentos	38
1.3 – Procedimento	40
1.3.1 – Recolha dos dados	40

1.3.2 – Tratamento dos dados	41
2 – Resultados	43
2.1 – Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES)	43
2.1.1 – Distribuição dos resultados nos itens	43
2.1.2 – Análise factorial confirmatória	44
2.2 – Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESRE-U)	46
2.2.1 – Distribuição dos resultados nos itens	46
2.2.2 – Análise factorial confirmatória	47
3 – Discussão	49
3.1 – EISES	49
3.2 – ESRE-U	52
2º Estudo: Teste dos modelos do abandono e do rendimento académico	55
1 – Método	55
1.1 – Participantes	55
1.2 – Procedimento	55
2 – Resultados	56
2.1 – Modelo do abandono	56
2.2 – Modelo do rendimento	63
3 – Discussão	67
PARTE III – CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	86

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Modelo preditor do abandono	34
Diagrama 2 – Modelo preditor do rendimento	36
Diagrama 3 – Escala de Integração Social no Ensino Superior	46
Diagrama 4 – Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário	49
Diagrama 5 – Teste do modelo preditor do abandono	59
Diagrama 6 – Teste do modelo preditor do rendimento	66

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos resultados nos itens (EISES)	44
Quadro 2 – Distribuição dos resultados nos itens (ESRE-U)	47
Quadro 3 – Distribuição dos resultados nas variáveis de métrica forte do modelo do abandono	57
Quadro 4 – Resultados do teste de normalidade univariada das variáveis de métrica forte do modelo do abandono	57
Quadro 5 – Resultados do teste de normalidade multivariada das variáveis de métrica forte do modelo do abandono	57
Quadro 6 – Resultados do teste de homogeneidade de variância (<i>Levene</i>) entre as variáveis género e residência e as variáveis de métrica forte do modelo	58
Quadro 7 – Distribuição dos resultados nas variáveis de métrica forte do modelo do rendimento	63
Quadro 8 – Resultados do teste de normalidade univariada das variáveis de métrica forte do modelo do rendimento	64
Quadro 9 – Resultados do teste de normalidade multivariada das variáveis de métrica forte do modelo do rendimento	64
Quadro 10 – Resultados do teste de homogeneidade de variância (<i>Levene</i>) entre as variáveis género e residência e as variáveis de métrica forte do modelo do rendimento	65

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Itens da Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES)	87
Anexo II – Itens da Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESRE-U)	91
Anexo III – Inventário de Integração no Ensino Superior	94
Anexo IV – Carta de pedido de autorização para a realização do estudo	99
Anexo V – Resposta ao pedido de autorização	101
Anexo VI – Distribuição dos resultados nos itens (EISES e ESRE-U)	103
Anexo VII – Teste da estrutura factorial da EISES	132
Anexo VIII – Teste da estrutura factorial da ESRE-U	141
Anexo IX – Teste de normalidade para as variáveis de métrica forte do modelo do abandono	149
Anexo X – Teste de homogeneidade de variância (<i>Levene</i>) entre as variáveis género e residência e as variáveis de métrica forte do modelo do abandono	156
Anexo XI – Teste do modelo do abandono académico	158
Anexo XII – Teste de normalidade para as variáveis de métrica forte do modelo do rendimento	166
Anexo XIII – Teste de homogeneidade de variância (<i>Levene</i>) entre as variáveis género e residência e as variáveis de métrica forte do modelo do rendimento	172
Anexo XIV – Teste do modelo do rendimento	174

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da preocupação relativa aos estudantes que ingressam na Universidade pela primeira vez, tendo por objectivo apreciar acerca dos indicadores respeitantes à sua integração no meio académico. Considerando os inúmeros desafios a que eles são sujeitos e percebendo que a sua adaptação e sucesso académicos dependem de uma adequada integração vários são os autores portugueses que se debruçaram sobre esta problemática (vd., e.g., Almeida et al., 2004; Diniz, 2001, 2005; Soares, 2004).

O crescimento exponencial que se tem observado nas últimas décadas em Portugal, no Ensino Superior, tem fomentado graves problemas de insucesso e o aumento dos níveis de abandono que se fazem sentir neste nível de ensino (Soares & Almeida, 2002; Diniz, 2001; Diniz, 2005). Acusa-se o sistema de, em média, os estudantes chegarem mais mal preparados à Universidade do que há dez ou vinte anos atrás. O sistema tem permitido que entrem para a Universidade estudantes que estão mal preparados, experimentando muitos docentes dificuldades na concretização bem sucedida dos seus programas com estes alunos e verificando-se uma elevada taxa de insucesso e desistência nos estudantes que frequentam o primeiro ano (Diniz, 2001, 2005). Para além disso, as limitações impostas à selecção dos candidatos ao Ensino Superior pelos *númeri clausi* envolvem uma restrição nas escolhas, mais em função da classificação final de acesso do que das preferências vocacionais (Diniz, 2005). Assim, percebe-se que o nosso sistema de acesso pode ter consequências relevantes sobre a vida académica dos estudantes, em particular sobre a permanência e rendimento na Universidade e até sobre a sua preparação para entrar no mercado de trabalho, tal como defende Diniz (2005).

A adaptação à Universidade pode ser entendida como um processo multidimensional que requer o desenvolvimento, por parte do aluno, de um conjunto de competências adaptativas a um contexto não apenas novo, como também dinâmico em si mesmo (Baker & Siryk, 1984).

Ao estudante do Ensino Superior são colocadas uma série de exigências decorrentes do seu novo estatuto, tal como, a saída de casa onde sempre morou, afastando-se da sua família, amigos e colegas. Estas mudanças são susceptíveis de gerar sentimentos de insegurança, de solidão, dificuldades económico-financeiras e de relação que não têm sido convenientemente consideradas a fim de serem mais facilmente resolvidas pelos estudantes (Santos, 2003). Também a entrada na Universidade representa a primeira mudança real das motivações e capacidades académicas do estudante. Estas mudanças não são apenas ao nível do conhecimento e capacidades vocacionais, mas também, ao nível dos valores, atitudes, crenças e comportamentos (Astin, 1997). O estudante quando ingressa neste nível de ensino, “perde” quer as ligações ao grupo de referência, quer à sua família, acentuando-se assim, a necessidade de se ligar a outros, os quais, muitas vezes, apenas têm como característica comum o frequentarem um mesmo curso superior. Estes acontecimentos podem gerar um nível de insegurança e ansiedade tal que propiciem o aparecimento de distúrbios de natureza afectiva e social (Santos, 2003). A separação da família e dos amigos, bem como dos ambientes físicos e sociais, pode gerar perturbações psicológicas e comportamentais em alguns estudantes (Kenny, 1990). Quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes. Elas são “indicadoras de uma boa adaptação ao curso e à instituição, de expectativas positivas e projectos vocacionais, de relacionamentos interpessoais gratificantes com professores e colegas e, ainda, da percepção do seu próprio bem-estar físico e psicológico” (Pinheiro & Ferreira, 2002, p. 142).

Deste modo, existe mesmo uma ruptura de contexto (De Ketele, 2004). O autor acrescenta que ao sair do Ensino Secundário o estudante deixa um envolvimento que suscita em si próprio mudanças de ordem social, física, emocional, académica e vocacional. O estudante confronta-se com um envolvimento complexo em relação ao qual ele possui poucas informações e face ao qual a suas estratégias habituais podem revelar-se ineficazes. Há, pois, um certo estado de desequilíbrio que é necessário ultrapassar nesta fase de transição. Segundo Pinheiro e Ferreira (2002), uma transição, mesmo sendo positiva e não disruptiva, requer um período de adaptação ou ajustamento, pelo que todas as transições deviam ser alvo de atenção por parte das entidades responsáveis.

Com o reconhecimento da importância que assume a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, muitos estudos têm sido feitos a nível internacional e nacional (vd., e.g., Almeida et al., 2004; Diniz, 2005). Segundo Almeida e colaboradores (2004, p. 2) as exigências colocadas por esta transição, podem agrupar-se em quatro domínios principais: “(i) *académico* (adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagens e aos novos sistemas de avaliação); (ii) *social* (estabelecimento de novos padrões de relacionamento mais maduros com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) *pessoal* (aumento do sentido de identidade, exigências de autonomia, desenvolvimento da intimidade e de uma visão pessoal do mundo); e (iv) *vocacional* (exploração e compromisso com objectivos educativos e/ou profissionais enquadrados no curso)”.

A dificuldade de adaptação académica dos estudantes, em particular em alunos do primeiro ano, está relacionada com o conjunto de desafios que a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior acarreta (Santos & Almeida, 2002). Mas, como defendem Ferreira e Hood (1990), aquela dificuldade não depende apenas de tais desafios mas, também, da maturidade psicossocial e da preparação académica dos estudantes. Acresce a importância destas variáveis para o rendimento académico dos estudantes.

O sucesso no processo de adaptação, durante o primeiro ano, constitui-se num preditor importante da permanência e do sucesso dos alunos ao longo da sua experiência académica (Cabrera, Nora & Castañeda, 1993). Tinto (1993) sustentou que a integração académica era um importante mediador entre os contextos e *backgrounds* dos estudantes e a permanência no Ensino Superior. Assim, esta seria o produto da interacção entre estudantes e as suas experiências no contexto académico. Segundo autores como Astin (1997), Brower (1992) ou Tinto (1993), os estudantes permanecem na Instituição quando se tornam comprometidos na vida quotidiana da Universidade. A ausência de contactos na Faculdade e/ou a percepção de que eles são, em grande parte, limitados exclusivamente pelo trabalho académico, prova estar ligado à ocorrência dos abandonos voluntários (Pascarella, 1991). Se as características estruturais e organizacionais da instituição são importantes para a vida do estudante significa que existem agentes socializadores (professores, colegas) que a animam, tal como defende Pascarella (1991).

Para alguns estudantes, a influência parental é o factor principal nas suas decisões de deixarem a Universidade (Christie & Dinham, 1991). Contudo, a influência parental pode também provar que é um elemento positivo na permanência, ou seja, para alguns estudantes, aquela é influenciada positivamente pelo encorajamento e suporte parental (Bean & Vesper, in Tinto, 1993). Alguns dos que abandonam acabam por se transferir para uma Universidade perto de casa. Deste modo, são capazes de continuarem no Ensino Superior regressando ao mundo que conhecem da sua comunidade local (Tinto, 1993). Soares (2004), na sua investigação, designa o processo de abandono académico como um processo complexo que resulta das interacções dinâmicas que se estabelecem, ao longo do percurso académico, entre os estudantes e os membros que integram a comunidade universitária (professores, funcionários, grupos de pares) e, ainda, os elementos da comunidade externa envolvente (família, amigos, tecido económico-empresarial).

Com os temas versados nesta introdução, está dado o mote para o desenvolvimento dos capítulos presentes neste trabalho, que remetem para os diversos factores que podem condicionar a transição e o ajustamento académico, a saber: o género de pertença; o equilíbrio emocional e o bem-estar pessoal do estudante, passando pelo suporte de relação extra-universitário (família e amigos do tempo do secundário) e, ainda, pelo relacionamento com os professores e com os novos colegas. Estas variáveis são tidas como importantes, na medida em que influenciam o envolvimento do estudante e promovem (ou não) o abandono e o rendimento académico.

Com este trabalho visa-se, então, estudar as variáveis que contribuem para a integração e o sucesso académico dos estudantes e, deste modo, conhecer melhor as características dos estudantes do primeiro ano, por forma a pensarmos em estratégias de intervenção no âmbito da prestação de serviços de aconselhamento a esses alunos.

Posto isto, foram testados em estudantes do primeiro ano da Universidade do Algarve dois modelos: o primeiro, preditor do abandono académico; o segundo, preditor do rendimento académico. Ambos os modelos contêm variáveis referentes à integração académica, estando esta relacionada com o momento de entrada na Universidade (primeiros dois meses). Pretendeu-se, ainda, saber em qual dos modelos as variáveis

antecedentes funcionaram como melhores preditoras relativamente às variáveis critério “abandono académico” e “rendimento académico”.

Assim, apresentam-se na primeira parte deste trabalho as teorias, bem como alguns estudos empíricos que nos permitiram determinar os constructos avaliados pelas provas e a criação dos modelos preditores do abandono e do rendimento académicos. Na segunda parte descreve-se o processo que nos conduziu à construção e validação dos instrumentos de medida que serviram para operacionalizar as variáveis contidas nos modelos e ao teste dos mesmos. Esse teste foi feito através do programa *LISREL8-SIMPLIS* (Jöreskog & Sörbom, 1993 a, b). Apresentam-se os resultados dos dois estudos deste trabalho sendo que o primeiro se relacionou com a validação dos modelos estruturais operacionalizados pelos instrumentos e o segundo com os modelos de trajetórias (*path analysis*) entre preditores e critérios (modelo preditor do abandono e modelo preditor do rendimento).

Na conclusão fez-se uma síntese dos principais resultados encontrados, destacando-se que a nota de acesso foi a única variável que se revelou boa preditora do rendimento. Entretanto, a nota de acesso e os outros preditores foram relevantes para o abandono. Discutiu-se, ainda, as limitações do trabalho e sugerem-se caminhos, não só para futuras investigações, como também, para formas de melhorar a integração do estudante, procurando que ele sinta e viva a Universidade de forma gratificante e que consiga permanecer nela com sucesso.

REVISÃO DA LITERATURA/FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Capítulo 1 – Concepções contextualistas da integração no Ensino Superior

Neste trabalho são abordadas teorias do tipo contextualista, nas quais a Universidade é vista como um ambiente físico e social privilegiado para investigar a forma como os estudantes enfrentam as novas tarefas de desenvolvimento que lhe são colocadas, bem como, as mudanças que neles se processam em consequência das suas experiências de vida académica (vd., e.g., Astin, 1997; Pascarella, 1991; Tinto, 1993; Bean, in Cabrera et al., 1993).

As posições contextualistas abordam duas áreas temáticas diferentes, ainda que com afinidades: (i) as teorias sobre o impacto da Universidade no processo de mudança dos estudantes (Astin, 1997; Pascarella, 1991); e (ii) as teorias sobre a integração universitária propriamente dita, através das quais se pretende explicar o fenómeno do abandono/permanência na instituição (Bean, in Cabrera et al., 1993; Tinto, 1993).

1.1 - A teoria do envolvimento de Astin

Astin (1997) defende três tipos de influência no desenvolvimento do estudante: Universidade, Maturação e Mudança social. Para ele a exposição académica é um factor facilitador da adaptação, sendo esta exposição avaliada pelo autor sob duas perspectivas: tempo de exposição e a intensidade da exposição. A intensidade da exposição académica está relacionada com três medidas avaliadas pelo autor: “o local de residência do estudante (se vive em casa, ou num apartamento/quarto, ou em residências do *campus*), a frequência com que os estudantes se relacionam com outros estudantes e a frequência com que os estudantes se relacionam com a faculdade” (Astin, 1997, p.88).

Segundo Astin (1997) um estudante altamente envolvido é aquele que dedica uma energia significativa ao estudo, participa activamente nas organizações e grupos

estudantis interagindo quer com professores, quer com funcionários e colegas. É alguém que despende muito tempo no *campus*. Pelo contrário, um estudante que é considerado como não estando envolvido é aquele que despende pouco tempo no *campus*, não participa nas actividades extracurriculares, negligencia os estudos e tem contactos esporádicos e ocasionais com os membros da comunidade académica. Segundo a tipologia de Astin (1997), nem todos os estudantes apresentam os mesmos objectivos e expectativas quanto ao seu percurso no Ensino Superior. Assim, segundo este autor existem sete tipos de estudantes diferentes, a saber: (1) *o escolástico* (são os alunos que apresentam elevadas expectativas de sucesso escolar e aspirações vocacionais); (2) *o activista social* (são aqueles estudantes que participam de forma activa na vida política e social do meio universitário); (3) *o artístico* (os que apresentam capacidades e interesses ao nível artístico); (4) *o hedonista* (aqueles que se encontram muito centrados em si mesmos e que pretendem aproveitar todos os prazeres oferecidos pelo meio académico); (5) *o líder* (os estudantes que revelam competências interpessoais no meio académico); (6) *o procurador de estatuto* (o objectivo deste tipo de alunos é adquirir preparação para uma actividade profissional que lhes garanta poder e estatuto social); e (7) *o não comprometido* (são os estudantes com objectivos pessoais e vocacionais pouco definidos).

Por outro lado, Astin (1997) refere que o envolvimento dos estudantes na Universidade depende significativamente da atmosfera institucional por eles criada. O mesmo autor considera, ainda, que o envolvimento institucional é essencial para uma maximização positiva do impacto educacional e desenvolvimental no Ensino Superior e, paralelamente, para uma boa integração. Refere, também, que o relacionamento entre os pares é a mais importante fonte de influência na maioria das Universidades, mas também é importante o relacionamento entre os estudantes e os próprios professores. “Entre as múltiplas formas de envolvimento testadas, o envolvimento académico, o envolvimento com os professores e o envolvimento com os grupos de pares, foram as formas de envolvimento que se revelaram mais efectivas” (Soares, 2004, p.124). Assim, a teoria do envolvimento enfatiza a participação activa dos estudantes no processo de aprendizagem, pois é dela que depende, basicamente, a qualidade dos resultados a obter (Diniz, 2001, 2005; Soares, 2004). Entretanto, muitos dos resultados académicos eram afectados, negativamente, por várias formas de não envolvimento, isolando os estudantes dos seus colegas e retirando-os fisicamente do *campus*. O facto dos

estudantes viverem com os pais e/ou frequentarem a Universidade em regime de tempo parcial promovia o não envolvimento dos estudantes (Astin, 1997). O autor concluiu que quanto mais envolvidos academicamente estivessem os estudantes, maior era a probabilidade de manifestarem ganhos tanto ao nível da aprendizagem como em todas as dimensões cognitivas e afectivas do desenvolvimento.

Seguidamente, analisamos o modelo de abandono académico de Tinto (1993) que defende que quer as características pré-universitárias dos estudantes como as características das instituições de Ensino Superior contribuem e explicam os processos de integração ou de abandono académico.

1.2 - O modelo do abandono académico de Tinto

Tinto (1993) refere dois tipos de integração do estudante no seio da comunidade universitária: integração social e integração académica ou intelectual. A integração social refere-se à capacidade do estudante estabelecer relações interpessoais positivas e satisfatórias com os vários elementos pertencentes à comunidade universitária, sentindo-se um membro efectivo integrado nessa comunidade. O modelo do abandono académico de Tinto (1993) refere como factores essenciais na compreensão e explicação dos processos de integração ou de abandono académico, não só, as características pré-universitárias dos estudantes, como também, as instituições de Ensino Superior em que aqueles estão inseridos.

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior provoca exigências significativas no jovem adulto (Tinto, 1993). O abandono é entendido como o resultado último das dificuldades de integração experienciadas pelo estudante, embora a integração não garanta a persistência, ela é, contudo, um elemento essencial para que ela se registre (Tinto, 1993).

Dos quase 2,4 milhões que entraram em 1993 no Ensino Superior nos E.U.A., Tinto (1993) sugeriu que 1,5 iriam abandonar a Instituição sem receberem a graduação. Isto porque se constata que apenas 44% dos estudantes completam os estudos de graduação. Entretanto, dos estudantes que abandonam a Universidade, 75% fazem-no nos dois primeiros anos. Constata-se, ainda, que a maioria dos abandonos ocorre antes do primeiro período de classificações, mais precisamente, nas primeiras 6-8 semanas

(Blanc, DeBuhr & Martin, in Tinto 1993). Daqui se conclui que é muito importante compreender a complexidade das forças que influenciam o sucesso da adaptação académica durante o 1º ano (Tinto, 1993).

Frequentemente, os estudantes abandonam sem dar uma oportunidade a eles próprios de se ajustarem às exigências da vida académica (Tinto, 1993). Nalguns casos, o abandono não é permanente mas apenas temporário, uma vez que alguns precisam de tempo para restabelecer a confiança e estabilidade e, após um breve período de tempo, voltam à Instituição e retomam os seus estudos. A permanência académica exige um ajustamento dos indivíduos a um nível social e intelectual. Muitos estudantes, mesmo os mais maduros socialmente, experienciam algumas dificuldades em fazer este ajustamento. Para muitos, o período de ajustamento é breve, e as dificuldades que encontram são pequenas, mas outros sentem-no como sendo tão difícil que acabam por abandonar os estudos.

A dificuldade em fazer esta transição para a Universidade existe devido a duas fontes distintas. Uma delas resulta de uma incapacidade do indivíduo se separar das relações passadas com o grupo de pares (Christie & Dinham, 1991) e no caso da residência ser longe de casa, pode ser o reflexo da incapacidade em manejar a dor associada ao primeiro momento de separação da família (Tinto, 1993); por outro lado, as dificuldades apresentam-se, frequentemente, pela necessidade dos indivíduos se ajustarem à novidade e às exigências que as mudanças sociais e intelectuais obrigam (Christie & Dinham, 1991).

Os abandonos aumentam, também, devido à ausência de contacto suficiente entre o indivíduo e os outros membros da comunidade académica (Pascarella, 1991). Estudos demonstraram que o grau e a qualidade de interacção pessoal com outros membros da Instituição são elementos cruciais no processo da permanência do estudante (Tinto, 1993). Este autor defende a importância da integração social do estudante na sua permanência na Universidade, isto é, o envolvimento com os pares, a interacção com o *staff* da Faculdade e a participação em actividades e serviços institucionais contribuem para os estudantes estarem envolvidos na vida académica e social e, conseqüentemente, permanecerem na Universidade. A ausência ou presença de interacções entre a Faculdade e os estudantes serve como um preditor das taxas de abandonos institucionais

(Tinto, 1993). O isolamento social é, frequentemente, a causa primeira da retirada voluntária o que leva a que a retirada de instituições do Ensino Superior seja mais frequente no 1º semestre do ano do caloiro. Trata-se de um período de transição em que o indivíduo tem de fazer um número de ajustamentos e suportar, pelo menos, um isolamento temporário (Tinto, 1993). Por outro lado, os acontecimentos externos podem influenciar o abandono académico dos estudantes ao condicionarem a qualidade da integração académica e social experienciada. Como exemplo, quanto mais intensos forem os compromissos externos assumidos pelos estudantes (e.g., estudantes que residem com a família) tanto maior será a probabilidade daqueles poderem condicionar a acção dos estudantes dentro da Universidade, diminuindo as oportunidades para interagirem de forma significativa com os vários elementos da comunidade académica o que pode fazer aumentar a probabilidade do abandono (Tinto, 1993).

Para Tinto (1993), a congruência entre o estudante (motivação e capacidades académicas) e a instituição (características sociais e académicas) condiciona o compromisso de permanecer na Universidade. Mas para além desta variável, existem outras que têm a ver com as características pessoais dos estudantes e que são boas predictoras da permanência na Universidade, a saber: o género (o feminino permanece mais que o masculino), o estatuto sócio-económico (quem tem mais elevado permanece mais) e o desempenho anterior à Universidade (quem tem melhores resultados permanece mais).

Segundo o modelo de Tinto (1993), os indivíduos entram nas instituições de Ensino Superior com um leque de diferenças ao nível das características da família e comunidade (e.g., estatuto social, a educação parental e o tamanho da comunidade), com diferença nos atributos pessoais (e.g., género, raça e *handicaps* físicos), nas capacidades (e.g., sociais e intelectuais), nos recursos financeiros e disposições (e.g., motivações, preferências intelectuais, sociais e políticas), e numa variação de experiências educacionais pré-universitárias (e.g., nota média de acesso ao Ensino Superior). Cada um destes atributos tem um efeito directo no impacto da decisão em abandonar o Ensino Superior.

Soares (2004) refere que quando as interacções entre os estudantes e os membros da comunidade universitária são pobres e/ou insuficientes, o sentimento de isolamento

pode surgir. Assim, os estudantes não conseguem estabelecer ligações pessoais significativas de forma a promover a sua integração e a emergência de um sentimento de pertença, o que pode conduzir ao abandono académico. No entanto, um estudante pode integrar-se no subsistema social e, ainda assim, decidir abandonar devido à sua incapacidade para se integrar de forma adequada no subsistema académico (e.g., fracos resultados académicos). Pelo contrário, um estudante até pode ter um bom desempenho no domínio académico, mas se tiver uma integração social insuficiente pode desistir. “...o insucesso académico pode decorrer não de um défice de competências do aluno mas, antes, do impacto debilitante do isolamento na capacidade do estudante para levar a cabo o trabalho académico de uma forma eficaz” (Soares, 2004, p.134).”

O modelo de Tinto (1993), apesar de ser mais explícito relativamente à teoria de Astin, contém, ainda, algumas limitações, entre as quais, o facto do autor não ter dado muita relevância aos factores externos à comunidade universitária (e.g., apoio da família e amigos). Sendo estes aspectos considerados no presente trabalho como variáveis cruciais à integração do estudante no Ensino Superior, passaremos de seguida a descrever o modelo de Bean (in Cabrera et al., 1993), que integra na sua teoria estes factores.

1.3 - O modelo de Bean

Bean (in Cabrera e tal., 1993; Diniz, 2001, 2005; Soares, 2004) apresentou um modelo alternativo para explicar o processo a partir do qual os estudantes decidem abandonar as instituições, antes de obterem a sua graduação. Ele realça, não só a importância das crenças e das intenções dos estudantes, como também, os factores exteriores à comunidade universitária como preditores do comportamento de persistir/abandonar a Universidade.

Ao contrário de Tinto (1993), Bean (in Cabrera et al., 1993) realça o papel exercido pelos factores externos à Instituição. Entre eles incluem-se o encorajamento familiar (e.g., apoio fornecido pelos pais na frequência deste nível de ensino), as atitudes face aos aspectos financeiros que a frequência do Ensino Superior envolve (e.g., as dificuldades/facilidades no financiamento que este nível de ensino exige) e, ainda, os aspectos relacionados com as facilidades oferecidas pelo sistema, para que o estudante se possa transferir, se assim o desejar.

Assim, o processo de abandono surge como consequência de um conjunto de factores que envolvem quer as características dos estudantes e as características da instituição universitária, quer as pressões exercidas por grupos externos à Universidade, nomeadamente, a família, os amigos, entre outros, tal como defende Bean (in, Cabrera et al., 1993; Diniz, 2001, 2005; Soares, 2004). O modelo de Bean realça, pois, para a predição do comportamento de abandono académico, não só as variáveis associadas às características de *background* dos alunos (e.g. idade, estatuto, residência, etnia e género), como também, as variáveis académicas relacionadas com objectivos educativos (e.g. hábitos de estudo, resultados obtidos no Ensino Secundário, absentismo e certeza ou incerteza na escolha vocacional). Para Bean (in Cabrera et al., 1993), as variáveis de natureza vocacional revelam-se cruciais na explicação do investimento dos estudantes do Ensino Superior e, as variáveis associadas ao ambiente externo, mais do que as interações e a qualidade da integração social experienciada pelos alunos, tendem a relacionar-se mais fortemente com o comportamento de atrito. Assim, a introdução de factores externos à comunidade académica (e.g. apoio fornecido pelos pais; condições financeiras da família), podem contribuir de forma crucial para uma melhor compreensão do comportamento de permanência académica.

1.4 – Resultados de alguns estudos

Cabrera e colaboradores (1993) a partir da comparação dos modelos de Tinto e de Bean testam um modelo alternativo, mais compreensivo e explicativo, do comportamento de persistência académica dos estudantes. A partir dos resultados foi possível verificar que as variáveis que têm um maior efeito na permanência académica são: em primeiro lugar, o compromisso institucional seguido pelo encorajamento dos amigos e família; depois, a integração académica, a integração social e, por último, a atitude financeira.

Outros trabalhos mostram que os grupos de estudantes que manifestam um esforço elevado, direccionado para actividades com um fim pedagógico mostram um maior progresso académico, comparados com aqueles com uma única actividade ou despendendo um esforço reduzido (Pascarella, 1991). Do mesmo modo, as experiências curriculares e extra-curriculares e, ainda, as actividades sociais contribuem para o desenvolvimento social e intelectual dos estudantes, sendo também importante o

relacionamento com os pares fora do contexto académico, especialmente quando contrabalançado com outras actividades (Pascarella, 1991).

Brow e Robinson (in Lufi, Parish-Plass & Cohen, 2003) defendem que a preparação e expectativas académicas, o desempenho académico e a interacção com a Instituição e o pessoal podem diferenciar entre aqueles que permanecem e aqueles que abandonam a Universidade. Belcheir, Michener e Gray (in Lufi et al., 2003) diferenciaram entre estudantes do primeiro ano e estudantes mais avançados nos estudos, ambos com sucesso, e verificaram que para os estudantes mais avançados o suporte familiar aparecia como crucial enquanto que para os estudantes do primeiro ano, o estarem envolvidos com as actividades no *campus* e aprenderem a divertir-se surgem como factores importantes da permanência académica. Então, as redes de suporte social são cruciais na adaptação académica e o sentimento de se ter um insuficiente suporte social pode predizer o atrito académico (Mallinckrodt, in Lufi et al., 2003).

As características da fase pré-universitária podem ser um importante preditor na retenção do estudante. No entanto, aquelas não conseguem explicar toda a variedade de atrito que existe nos estudantes. Os estudantes que se encontram envolvidos em actividades no *campus* e que têm um sentimento de pertença à comunidade académica têm maior probabilidade de prosseguirem os estudos (Astin, 1997; Tinto 1993). Consequentemente, as Instituições têm implementado programas que promovem o sentimento de “conecção” à Instituição, por parte dos estudantes. Estes programas estão direccionados, sobretudo, para estudantes do 1º ano (Murtaugh et al., 1999).

Capítulo 2 – Variáveis da Integração no Ensino Superior

A entrada na Universidade é um tempo de rupturas conjugadas colocando manifestamente em jogo mudanças tocando os diferentes domínios da vida do estudante: (1) desestruturação do enquadramento de vida e de estudos (e.g., saída de casa; separação da família; viver sozinho, tomar a seu cargo as tarefas de casa, preparar refeições, como exemplo; a separação de grupos de amigos; tentativa de fazer novos amigos e integrar-se num grupo); (2) alteração do esquema de horário escolar tendo em conta a alteração do horário regular do Ensino Secundário para a descontinuidade dos horários da Universidade; (3) descoberta de novos ensinamentos universitários (e.g., matérias mais extensas e não limitadas); (4) a incerteza do trabalho do estudante, ou seja, o estudante fica apreensivo com o que deve estudar, memorizar, aprofundar e como gerir o tempo entre o tempo de estudo e outros trabalhos (Boyer, Coridian & Erlich, 2001).

Como vimos, existem vários aspectos que afectam, significativamente, a forma como os estudantes interagem com o contexto universitário, são eles: as características pré-universitárias dos alunos (e.g., características sócio-demográficas e do percurso escolar anterior, compromissos e/ou institucionais), a qualidade do contexto universitário (e.g., recursos físicos e humanos, qualidade das interacções estabelecidas com os vários elementos da comunidade académica, programas e serviços de apoio) e as pressões exercidas pelos grupos exteriores à comunidade universitária (e.g., pais, pares, comunidade em geral). Assim, neste capítulo serão abordadas algumas variáveis que nos parecem importantes na integração do estudante no Ensino Superior.

2.1 - Diferenças na integração académica consoante o género

Considera-se que o desenvolvimento dos homens e das mulheres tem que ser compreendido através de dois níveis de análise: o nível do desenvolvimento intrapsíquico (com a sua história individual e vicissitudes relacionais) e o nível social, que envolve as contingências económicas, sociais, culturais nas quais se processa esse desenvolvimento (Dias & Fontaine, 2001).

Em relação ao desenvolvimento da masculinidade do rapaz, este pressupõe uma separação maior em relação à mãe do que a da rapariga. Na adolescência, o processo de

separação é menos marcado nas mulheres do que nos homens, porque as mulheres nunca se separam completamente das suas mães (Josselson, 1987, in Dias & Fontaine, 2001). As consequências destes factos levam a que as mulheres tenham maiores necessidades de afiliação (desejo de estabelecer, manter, restaurar relações afectivas positivas) do que os homens. Estes tendem a rezeir mais as relações próximas do que as mulheres, uma vez que o desenvolvimento da masculinidade depende da separação (Gilligan, 1982).

Neste contexto, Lopez e Gormley (2002) encontraram índices de separação psicológica maiores entre jovens universitários do género masculino do que entre jovens do género feminino, o que está de acordo com os estereótipos culturais (é previsível que os homens sejam mais autónomos do que as mulheres). Verificaram, ainda, que valores baixos de separação (especialmente de independência conflitual) estavam significativamente relacionados com valores mais elevados de depressão nas mulheres universitárias, mas não nos homens universitários. Entretanto, Holmbeck e Wandrei (1993) sugerem que são os relacionamentos exagerados ou mal ajustados que contribuem para as diferenças existentes entre homens e mulheres. As mulheres estão excessivamente ligadas aos outros significativos (e.g., pais) exibindo elevados níveis de ansiedade de separação, enquanto que os homens estão excessivamente desligados evidenciando níveis elevados de negação de dependência. Deste modo, menos resultados positivos ocorrem para ambos (Lopez et al., in Holmbeck & Wandrei, 1993). Há, assim, diferentes caminhos de dificuldades de ajustamento para os homens e para as mulheres. Ainda analisando as diferenças entre géneros, Carneiro (in Diniz, 2001) observou em estudantes universitários portugueses do primeiro ano que as raparigas atribuíam uma importância mais elevada no que se refere ao relacionamento com a família, comparativamente com os rapazes. Entretanto, Boulter (2002) verificou que os rapazes menos adaptados eram mais desunidos/separados em relação aos outros significativos e menos prontos a usarem o suporte social, enquanto que as raparigas menos adaptadas demonstram altos níveis de ansiedade de separação e eram mais dependentes do suporte social.

Num estudo de Kenny & Donaldson (1991) os resultados mostraram que os estudantes do género feminino com vinculação parental próxima estão mais adaptadas, tanto mais quanto a estrutura familiar permitir a individuação. Neste estudo o objectivo foi o de

compreender os aspectos das relações familiares adaptativas e desadaptativas nos estudantes universitários do primeiro ano. As estudantes universitárias descrevem que estão mais vinculadas aos seus pais em comparação com os estudantes do género masculino. Descrevem, ainda, a qualidade da vinculação aos pais como mais positivo e vêem os seus pais como tendo um grande papel na promoção do suporte emocional comparativamente aos rapazes. Neste estudo, as raparigas não só revelam que estão mais vinculadas aos pais como também revelam elevados níveis de competência social e bem-estar psicológico. Assim, a proximidade parental definida em termos de vinculação segura é adaptativa para os estudantes do género feminino. Os autores referem que os psicólogos que trabalham com estudantes universitários, em particular, com raparigas que experimentam dificuldades durante a transição académica precisam de explorar as relações familiares e as suas capacidades de usar a família como base de suporte. Os psicólogos devem reconhecer e ajudar os estudantes e os pais destes a compreenderem que a vinculação é uma componente adaptativa do desenvolvimento humano, quando combinado com uma estrutura familiar adaptativa.

Noutro tipo de estudos, por exemplo no estudo longitudinal de Rice (1992), embora não se tenham encontrado diferenças entre géneros, ambos os grupos revelaram um aumento da independência face aos pais e de ajustamento académico nos anos mais avançados, comparativamente aos níveis revelados no ano de entrada na Universidade.

Agora no que respeita a estudos feitos em Portugal, Diniz (2001) constatou na sua investigação que a variável género era um bom preditor do relacionamento interpessoal entre pares e do equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes. Entretanto, os estudantes do género feminino tinham mais dificuldades, tanto de relacionamento interpessoal, como de adaptação à vida universitária (equilíbrio emocional/bem-estar), quando comparadas com estudantes do género masculino. Na investigação de Soares (2004) os resultados apontam para os estudantes do género masculino apresentarem níveis superiores de bem-estar psicológico, enquanto que os do género feminino revelaram níveis superiores na subescala bem-estar físico. Na nota global de bem-estar existe uma situação de equilíbrio entre os dois géneros, ainda que ligeiramente favorável para o género feminino. Os estudantes do género feminino que se encontram deslocados associam-se positivamente a todos os indicadores de satisfação (excepto em relação ao curso), enquanto que os estudantes do género masculino se associam

negativamente. Embora a experiência de estar deslocado corresponda, principalmente para os estudantes do género feminino a uma experiência dolorosa, ela proporciona também ganhos do ponto de vista desenvolvimental, pelo que os níveis da satisfação académica são positivos. Outra razão tem a ver com o facto dos estudantes do género feminino parecerem investir de uma forma mais significativa, na vida universitária. Também Almeida e colaboradores (2004) referem que os estudantes do género feminino apresentam índices superiores face aos estudantes do género masculino nas dimensões estudo e bem-estar pessoal da adaptação académica.

2.2 - Sentimento de bem-estar no caloiro

Os efeitos menos positivos da transição para a Universidade são referidos por Lima (in Nico, 2000, p. 163) “pela existência de insatisfação por parte daqueles estudantes que não conseguem ingressar nos cursos da sua preferência ou para aqueles que não se adaptam, de forma adequada, aos novos métodos de ensino, a nova organização institucional ou ao novo quadro relacional”. O sentimento de desconforto ocorre durante os primeiros momentos de frequência da Universidade. Para a maioria dos casos, este desconforto pode contrastar com a alegria e a satisfação que experimentaram com a conclusão do ensino secundário e com o acesso ao Ensino Superior universitário (Nico, 2000).

Segundo Nico (2000), é essencial as instituições de Ensino Superior proporcionarem aos seus estudantes as condições adequadas para que estes experimentem uma adequada e satisfatória sensação de “conforto académico”, conceito que o autor define da seguinte forma: “estado da pessoa do estudante que se caracteriza por um equilíbrio, pessoalmente adequado das suas dimensões institucional, pessoal, relacional, periescolar e pedagógica, assente num determinado ambiente organizacional e proporcionada por um percurso curricular específico e que se traduz numa mobilização dos seus recursos endógenos e numa produtividade do seu trabalho académico capazes de o conduzir a uma situação de felicidade” (Nico, 2000, p. 165). No início da vida académica, em que tudo acontece a um ritmo muito rápido, em ambientes e com pessoas que não se conhecem podem ser frequentes sensações e emoções geradoras de ansiedade que, conseqüentemente, bloqueiam a vontade e a concentração.

Surgem no gabinete de consulta psicológica alguns estudantes incapazes de definir as queixas que sentem, por exemplo mal-estar geral ou sentimento de vazio, não sendo possível estabelecer com eles objetivos concretos a alcançar (Dias, 1994/95). A partir de uma análise qualitativa, foi possível delimitar melhor e ampliar as razões de procura do aconselhamento: (I) dificuldades académicas e vocacionais – as respostas dos estudantes revelam dificuldades nos estudos, dúvidas sobre o curso em que se está inserido, ou stresse com o ritmo da vida académica; (II) dificuldades consigo próprio – nesta categoria são expressos sentimentos de insegurança ou baixa auto-estima ou, ainda, dificuldade de compreensão de si próprio; (III) dificuldades interpessoais – esta categoria refere-se a respostas em que há dificuldades de relação com os colegas ou com os familiares ou nas relações amorosas; (IV) mal-estar difuso – sensação geral de mal-estar, confusão, angústia, em que há dificuldade em explicitar os problemas; (V) acontecimentos de vida – as dificuldades são pontuais e concretas como luto, doença de familiares, quebra de uma relação e, ainda, dificuldades de adaptação ao meio económico-social ou cultural. Em síntese, as dificuldades pessoais e interpessoais são a principal razão para os estudantes procurarem ajuda, seguindo-se as dificuldades académicas. Muitas destas dificuldades surgem no âmbito da transição da adolescência para a idade adulta e podem ser agravadas por pressões sociais associadas à entrada para a Universidade, em particular a competição, ou a falta de motivação para o curso em que se entrou (Dias, 1994/95).

Gall e colaboradores (in Rebelo, 2002) avaliaram o bem-estar dos estudantes ao longo do primeiro ano da Universidade e verificaram que esta transição representa um acontecimento de stresse agudo para a maioria dos estudantes, sendo o momento da entrada a altura do ano com maior impacto no bem-estar e em que os jovens se sentem mais constrangidos. Desta forma, ao longo do ano, os alunos vão experimentando um melhoramento progressivo a vários níveis do seu ajustamento. Rickinson e Rutherford (in Rebelo, 2002) mostraram que os alunos que demonstram níveis menores de bem-estar, são aqueles que se encontram nos primeiros anos e estão longe de casa e, ainda, que têm dificuldades económicas. Os estudantes que têm a tarefa de viver longe de casa pela primeira vez, têm também de aprender um conjunto de novas capacidades sociais apropriadas à vida académica. Para estes, o ajustamento académico pode ser particularmente stressante. É compreensível, por exemplo, que as pessoas que têm estratégias de *coping* em relação a situações novas ou por terem passado por

experiências similares no passado (ex.: viver longe num campo de verão, viajar) parecem ter menos dificuldades em fazer a transição académica do que outros estudantes. Alguns estudantes ainda não aprenderam como lidar com essas situações e não adquiriram as capacidades que lhes permitam direccionar as suas energias para resolver problemas que lhes surjam (Lazarus & Launier, in Tinto, 1993).

O optimismo é relatado como sendo um bem-estar psicológico num leque de situações de diversas exigências (Scheier, Carver & Bridges, in Chemers & Garcia, 2001). Assim, o optimismo pode representar um importante papel na manutenção das expectativas positivas e reacções no 1º ano da vida académica. O estudo de Chemers e Garcia (2001) utilizou o optimismo como uma variável de entre um conjunto de variáveis predictoras em que estabeleceu relações com o desempenho dos estudantes, o stresse sentido por eles e a sua saúde. Os resultados mostraram que o optimismo está fortemente relacionado com o desempenho e o ajustamento académico e está indirectamente relacionado com as expectativas e a percepção de *coping*, o stresse, a saúde, a satisfação global e o compromisso em permanecer na Universidade. Também o suporte dos amigos representa, segundo Rodriguez e colaboradores (2003), um importante promotor de bem-estar psicológico e um redutor de sentimentos de tristeza e angústia.

Note-se, por fim, que as dimensões afectiva e cognitiva são extraordinariamente importantes no estudante universitário do 1º ano, uma vez que, como referem Snyders e Andrade (in Nico, 2000) elas complementam-se e afectam-se mutuamente. Isto é, o caloiro não conseguirá uma estabilidade cognitiva (capacidade de trabalho e concentração) promotora de um adequado rendimento académico, enquanto a sua dimensão emocional não experimentar alguma estabilidade. Assim, nestas condições o estudante caloiro torna-se extremamente frágil, uma vez que tem grande facilidade em entrar neste ciclo académico negativo, o qual é agravado pelas circunstâncias de grande insegurança que caracterizam os primeiros momentos na Universidade (Nico, 2000). Segundo Chickering e Reisser (1993), a vivência de emoções positivas potenciam a integração na vida académica e, conseqüentemente, uma maior capacidade de trabalho.

2.3 - Equilíbrio Emocional

A resposta às tarefas académicas colocadas por um nível de ensino mais exigente, constitui-se como um desafio para o qual muitos jovens podem não estar preparados, acarretando excessivos níveis de stresse e de ansiedade e aumentando a vulnerabilidade dos estudantes, podendo levá-los ao desajustamento e à psicopatologia (Soares, 2004).

As dificuldades percebidas pelos estudantes nos primeiros momentos da vida académica são um dos principais obstáculos à sua adaptação e integração na Universidade. Nalguns casos, o percurso académico seguido por alguns estudantes poderá ser caracterizado pela existência de uma sensação de confusão em diferentes dimensões das suas vidas (Nico, 2000). “Esta sensação inicial, que alguns estudantes experimentam, é acompanhada e potenciada pelo carácter atomizado, individualista, pouco solidário e pouco integrador com que a instituição universitária se apresenta ao discente caloiro” (Galland, in Nico, 2000, p. 162).

Os estudantes experimentam dificuldades na orientação que pode ser consequência de falta de informação, ignorância das próprias motivações, a escolha dos cursos e Instituições, desenvolvimento pessoal, crises familiares ou problemas existenciais. Nalgumas universidades os problemas podem ser atribuídos à falta de informação para alguns estudantes, enquanto que para outros são percebidos como tendo problemas psicológicos (Bell, McDevitt, Rott & Valério, 1994). Estes autores fizeram uma lista de problemas observados nos estudantes, a saber: (1) ansiedade nos exames (não é apenas o estar nervoso numa situação de exame mas sim um bloqueio da actividade intelectual e que pode surgir como uma espécie de ataque de pânico); (2) perda de auto-confiança; (3) problemas de adaptação (devidos à transição); (4) isolamento¹ (muitos estudantes sentem-se sozinhos e isolados e não sabem como fazer e manter contactos); (5) problemas devido a perda de um ente querido (pode levar à incapacidade de trabalho intelectual); (6) problemas sexuais (e.g., dificuldades sentidas devido ao rompimento de uma relação ou manutenção de uma relação); (7) distúrbios alimentares (e.g., anorexia e bulimia); (8) dependência e problemas de separação (muitos estudantes têm problemas

¹ Também outros autores referem que “sentimentos de solidão e baixa auto-estima durante o 1º ano de Universidade estão associados com dificuldades em fazer amigos” (Cutrona & Russel, in Kenny, 1990, p. 44)

de dependência e separação dos seus pais²); (9) neuroses (e.g. ansiedade e problemas fóbicos); (10) depressão/tristeza e baixa auto-estima e (11) privação precoce (e.g. distúrbios *borderline* e problemas narcísicos são frequentemente a consequência de privação precoce; também há casos de estudantes psicóticos). Como vemos, o tipo de dificuldades que os estudantes apresentam é variado. Algumas são provocadas por situações que acontecem aos estudantes, tais como: perda de um ente querido, experiências traumáticas inesperadas, ruptura de um relacionamento, estar longe de casa, dificuldades financeiras, etc. Outros problemas dos estudantes são aqueles que estes trazem consigo, isto é, das suas experiências de educação precoce e dos seus relacionamentos de aprendizagem, como por exemplo a ansiedade nos exames, historial de indisciplina, dificuldade em produzir trabalho dentro dos prazos. Eles podem sentir, ainda, saudades de casa e sentir uma desorientação por estarem numa Instituição grande, em comparação com a segurança da escola do Ensino Secundário. Os estudantes podem, ainda, queixar-se de sentimentos de ansiedade e depressão, de não conseguirem dormir, de sofrerem de sintomas físicos ou sentirem-se inseguros na sua identidade sexual (Bell et al., 1994). Assim, a experiência universitária parece constituir, para estes jovens, uma fonte de stresse adicional que, em vez de constituir uma oportunidade para o desenvolvimento, promove desadaptação e deterioração psicológica (Soares, 2004).

2.4 – Relacionamento interpessoal na Universidade

2.4.1 – Entre pares

A entrada na Universidade proporciona novos investimentos interpessoais, por parte dos alunos, importantes para o sucesso da sua adaptação e desenvolvimento (Grayson, in Pires et al., 2000). O relacionamento com os pares influencia a experiência académica dos estudantes (Santos & Almeida, 2000). Para Ishler (2003) o grupo de pares dos estudantes, por representar uma influência poderosa no desenvolvimento durante os anos de Universidade, deveria ter a responsabilidade, de os ajudar na adaptação ao seu novo ambiente social. No entanto, o medo da intimidade, o medo da solidão e o evitamento de ligações ansiosas e ambivalentes podem ser preditoras de dificuldades na transição para a Universidade (Paul et al., 1998). Muitos caloiros, na entrada para a

² Diniz (2001) refere que os estudantes que viviam fora de casa dos pais foram os que apresentaram um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil.

Universidade, experienciam, por parte dos seus pares, crenças, *backgrounds* e atitudes muito diferentes das suas (Astin, 1997).

A rede de relações interpessoais estabelecida durante os anos de frequência universitária assume um papel chave no desenvolvimento dos estudantes e sua consequente integração (Astin, 1997; Diniz, 2001, 2005; Pascarella, 1991; Rodriguez et al., 2003; Soares, 2004; Tinto, 1993; Woosley, 2003). O grupo de pares pode funcionar, ainda, como uma importante fonte de apoio num momento em que os padrões de relacionamento com os pais podem estar a sofrer alterações, e quando as “antigas” amizades se podem estar a perder (Paul et al., 1998). Paul e Brier (2001, in Rebelo, 2002) defendem, ainda, que o grupo de amigos promove não só oportunidades de socialização, como também, apoio no ajustamento psicossocial à Universidade.

A construção do Inventário de Relações Interpessoais (Ferreira & Neto, 2000) foi, baseado no modelo de desenvolvimento psicossocial de Chickering (1969). O autor particulariza a faixa etária do jovem adulto como um período do desenvolvimento próprio, cuja tarefa primordial é o estabelecimento da identidade e da intimidade (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993), sendo esta favorecida pela riqueza dos contextos vivenciais do meio universitário. Chickering concebe o desenvolvimento psicossocial numa sequência de sete vectores do desenvolvimento, a saber: (1) tornar-se competente; (2) integrar e desenvolver as emoções; (3) desenvolver a autonomia; (4) desenvolver as relações interpessoais; (5) estabelecer a identidade; (6) desenvolver ideais; (7) desenvolver a integridade. O quarto vector do desenvolvimento psicossocial proposto por Chickering perspectiva o desenvolvimento das relações interpessoais, ou seja, por um lado a capacidade do indivíduo desenvolver a tolerância, o respeito e a aceitação pelas diferenças individuais e, por outro, a capacidade do indivíduo ser capaz de estabelecer relações interpessoais mais íntimas e mais intensas. O aumento da tolerância possibilita, não só, uma maior abertura e aceitação da diversidade dos indivíduos, mas ainda, um maior leque de alternativas para tornar as relações interpessoais mais satisfatórias. Paralelamente ao aumento da tolerância, a qualidade das relações íntimas também se altera. O período de frequência universitária favorece uma vastidão de relações interpessoais e possibilita que as amizades se fortaleçam, de tal forma que os estudantes prefiram passar mais tempo com os amigos, integrando-se em grandes e variados grupos. As relações com os adultos também se tornam mais

frequentes, mais próximas, mais intensas e mais fáceis, devido ao aumento da tolerância, respeito e aceitação. Estas condições permitem garantir que as relações interpessoais, incluindo as de amizade e amor, subsistam ao aparecimento das diferenças e discordâncias, perdurando para além da separação dos indivíduos (Ferreira & Neto, 2000).

Um estudo de Zaleski e colaboradores (in Rodriguez et al., 2003) mostra que os estudantes que têm um menor suporte social dos amigos têm mais facilidade em envolver-se em comportamentos de risco, resultando isto num grande stresse psicológico e num pobre ajustamento académico e social. O suporte social é pois um importante determinante do ajustamento académico (Rodriguez et al., 2003). Mas o estudo de Rodriguez e colaboradores (2003) revela que apenas o suporte dos amigos (e não o da família) é protector contra os sentimentos de angústia. Os resultados deste estudo sugerem que o suporte dos pares é um importante recurso para estes estudantes e é mais importante e relevante que o suporte das suas famílias. Estes resultados não devem ser interpretados como uma diminuição do valor da família mas, pelo contrário, como observando o suporte dos amigos como mais útil no manejo de situações resultantes de um stresse académico. Contudo, referem os autores, o suporte familiar pode ser mais útil e relevante no manejo de situações não académicas.

Woosley (2003) sugere que as universidades devam continuar a focalizar a atenção nas actividades sociais e no ajustamento social, assim que os estudantes chegam ao *campus*. Os estudos enfatizam a importância das experiências iniciais dos estudantes no *campus* e sugerem que aquelas desempenham um papel importante no futuro sucesso dos mesmos. O estudo de Woosley (2003) mostra que a finalização da graduação está significativamente correlacionada com o ajustamento social inicial e, ainda, com o ajustamento académico inicial.

Por último, deve-se referir que Diniz (2001) verificou que a variável residência mostrou ser boa preditora do relacionamento interpessoal verificando que os estudantes que viviam fora de casa dos pais manifestaram mais dificuldade de relacionamento interpessoal.

2.4.2 – Com os professores

De Ketele (2004) na sua distinção entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior realça, entre outras coisas, as diferenças nos aspectos relacionais com os professores nos dois níveis de ensino. Assim, o autor lembra que no Ensino Secundário as relações com os professores são mais estreitas e os *feedbacks* são numerosos, comparativamente aos do Ensino Superior. Também, Brinckerhoff (in Soares, 2004, p.65) refere que, “a quantidade de tempo dedicado às aulas e, conseqüentemente, as oportunidades para o contacto directo com os professores estão significativamente reduzidas na transição para o Ensino Superior”. No entanto, o relacionamento com os professores representa um importante factor na adaptação ao curso e no sucesso académico, sobretudo ao incluir apreciações dos métodos de ensino e de avaliação dos professores (Grayson, in Pires, et al., 2000).

Pascarella e Lampion (in Soares, 2004) mostram que os professores se assumem como importantes figuras de socialização que podem afectar de forma positiva e significativa, as atitudes dos alunos, não só face à aprendizagem e à Universidade, como também face aos níveis de satisfação, de desenvolvimento pessoal/intelectual, às aspirações educativas e profissionais e, ainda, à permanência e rendimento académico. Também Boulter (2002) refere a percepção das capacidades intelectuais e o suporte dos professores como preditores positivos da adaptação académica. As horas por semana passadas a falar com o corpo de docentes fora da aula, mostra também uma associação positiva com a satisfação com a vida estudantil (Astin, 1997).

2.5 – Relacionamento interpessoal extra-universitário

Nos dois pontos que se seguem apresenta-se alguns estudos que referem que a maior importância da família, em especial os pais, quer a menor importância dos amigos pré-universitários no ajustamento académico.

2.5.1 – Pais

Para além do relacionamento que o estudante estabelece com os pares, professores e outros, no seu contexto académico, existe também o suporte/apoio extra-universitário que o estudante parece, ainda, necessitar, em particular, dos seus pais (Kenny, 1987, 1990; Bean, in Cabrera et al., 1993). O suporte familiar representa um significativo preditor da finalização da graduação (Woosley, 2003).

Rice (1992) num estudo longitudinal com estudantes universitários verificou que os aspectos ligados à separação dos pais representam bons indicadores no ajustamento académico. Os resultados mais consistentes neste estudo têm a ver com a relação entre a independência conflitual e o ajustamento, isto é, estudantes que representam sentimentos positivos sobre a separação face aos pais (e.g., não se sentirem zangados, resignados ou ansiosos pela separação) são aqueles que revelam um ajustamento académico mais saudável. Constata-se que a autonomia psicológica em relação aos pais aumenta com a idade e que, pelo menos em algumas das suas facetas, tem um impacto positivo no bem-estar psicológico e na adaptação à Universidade (Dias & Fontaine, 2001).

Sullivan e Sullivan (1980) numa investigação alargada sobre o processo de saída de casa de jovens aquando do ingresso no Ensino Superior, verificaram que ao contrário dos estudantes que se tinham mantido a viver com os seus pais, os estudantes deslocados manifestavam melhorias em todos os indicadores da qualidade do relacionamento familiar (incluindo a comunicação, o afecto, a independência e os níveis de satisfação). Assim, esta separação, ainda que inicialmente dolorosa, pode criar as condições promotoras a uma melhoria nas relações pais-filhos e, ainda, à progressão desenvolvimental. No entanto, considera-se que os jovens cuja entrada no Ensino Superior implica a separação da sua família e da sua rede de relações interpessoais, poderão estar especialmente em situação de risco, uma vez que a natureza da separação é diferente daquela que experienciam os jovens que continuam em casa. A fonte de segurança está mais distante e menos acessível, podendo ameaçar o sistema pessoal do indivíduo (Matos & Costa, 1996). No primeiro ano de Universidade, muitos estudantes continuam a voltar para os seus pais, como uma fonte onde obtém ajuda e suporte (Kenny, 1987). A autora encontrou uma associação positiva entre o relacionamento harmonioso com os pais e o bem-estar psicológico na adolescência tardia, e entre sentimentos de proximidade com os pais e a competência social em contexto universitário. Entrevistas com estudantes do primeiro ano (Kenny, in Kenny, 1987) revelaram que, para muitos estudantes, o conhecimento de que os pais têm confiança neles, a aceitação e a disponibilidade dos pais como um suporte é mais importante que o contacto corrente com os mesmos.

Embora seja importante para os adolescentes “tardios” manterem sentimentos de proximidade com os seus pais, o relacionamento parental não é o factor determinante mais importante da competência social, do bem-estar e do ajustamento à Universidade. Anderson e Fleming (in Kenny, 1987) descobriram que a independência económica, a separação da residência habitual e os sentimentos de controlo emocional são mais importantes do que a vinculação emocional dos pais, na predição da identidade e na adaptação académica. O relacionamento próximo com os pais oferece um suporte na transição para a Universidade, no entanto, os laços parentais podem ser desadaptativos se eles não favorecerem a independência ou não permitirem a mudança de valores parentais nos estudantes (Kenny, 1987).

Bowen (in May & Logan, 1993) sugere que embora os estudantes universitários possam estar separados da família geograficamente a influência familiar continua a exercer um forte impacto no desenvolvimento dos estudantes. Num estudo sobre relações familiares e o seu efeito sobre o ajustamento académico Hoffman (1984) sugere que o ajustamento pessoal saudável do estudante está criticamente dependente da sua capacidade de separação psicológica dos pais.

Rebello e Lopes (in Batista & Almeida, 2002) num estudo com estudantes do primeiro ano (deslocados e não deslocados), encontraram diferenças relativamente à adaptação à Instituição e ao relacionamento com a família. Enquanto os não deslocados apresentaram melhores índices de adaptação, os alunos deslocados mostraram níveis mais elevados de investimento e de satisfação no que se refere ao relacionamento com a família. Os autores sugerem que a saída de casa promove a valorização do apoio parental, pelo estreitamento dos laços entre pais e filhos que é favorecido pelo próprio afastamento. Também, os estudantes que vivem fora do contexto familiar, conseguem gerir melhor os movimentos de afastamento e aproximação aos pais, enquanto que os estudantes não deslocados encontram mais dificuldades na conquista da sua autonomia, e para a conseguirem recorrem a estratégias de conflito. Rebello e Lopes (in Batista & Almeida, 2002) concluíram que os alunos não deslocados relatam um bem-estar físico e psicológico superior, um melhor equilíbrio emocional e estabilidade afectiva, mais optimismo, mais autoconfiança e melhores competências na tomada de decisão. Estes resultados contrapõem-se aos de outro estudo, onde a diferença entre os dois grupos de

alunos se situava nas dimensões institucional e relacionamento com a família (Rebelo & Lopes, in Batista & Almeida, 2002).

Soares (2004) refere que embora os alunos deslocados fizessem supor uma maior disponibilidade para um envolvimento mais efectivo com a vida académica, estes alunos são confrontados a uma diversidade e complexidade de desafios que esta transição exige. Deste modo, coloca-os numa situação mais desfavorável relativamente a uma gestão eficaz do seu tempo, com repercussões claras na qualidade do seu envolvimento académico, nomeadamente no que se refere às dimensões mais curriculares e institucionais. A não separação/quebra das redes relacionais pode tornar o estudante (não deslocado) mais seguro e confiante e, deste modo, menos dependente da necessidade de apoio por parte dos seus pares. Embora esta situação pareça ser mais positiva para os alunos não-deslocados (pelos maiores níveis de maturidade interpessoal), pode também dificultar o processo de integração na vida académica, devido ao maior número de compromissos externos e à necessidade de dividirem o seu tempo e energia noutras actividades. Enquanto que os alunos deslocados manifestaram maiores níveis de independência emocional face aos pais, os estudantes não-deslocados revelaram maiores níveis de independência face aos colegas e à gestão do dinheiro. A autora defende, ainda, que os alunos deslocados, apesar de tenderem a apresentar maiores níveis de envolvimento nas actividades extra-curriculares (proporcionadas pelo contexto universitário), são os alunos não-deslocados aqueles que parecem investir de uma forma mais efectiva nas aprendizagens do curso. Também os estudantes deslocados evidenciaram maiores níveis de satisfação em relação a todos os aspectos da sua experiência universitária, excepto em relação ao curso. Soares (2004, p. 420) explica que “A maior supervisão parental a que estes jovens estão provavelmente sujeitos, assim como o menor número e intensidade de desafios com que a entrada no Ensino Superior os parece ter confrontado, pode ter permitido um maior investimento nas actividades curriculares e de estudo e, assim, garantido a obtenção de níveis superiores de satisfação em relação a ele”.

Num estudo de Holmbeck e Wandrei (1993) os resultados revelaram, que a separação-individação, assim como, as relações familiares e as variáveis da personalidade são os melhores preditores do ajustamento, do que os indicadores cognitivos e o estatuto de viver longe de casa. Se os estudantes e os pais estão preparados emocionalmente para a

saída de casa que a entrada na Universidade exige, então isto estará associado ao relacionamento familiar próximo e aos níveis elevados de adaptação durante o ano do caloiro (Rice et al., in Holmbeck & Wandrei, 1993).

Descobertas sobre a separação-individação sugerem que a capacidade de manter uma relação saudável entre o objecto próximo e o objecto distante dos relacionamentos com os outros significativos é crucial para a saúde mental no primeiro ano dos estudantes universitários (Rice et al., in Holmbeck & Wandrei, 1993).

A importância do suporte social na adaptação não é muito clara. Uma investigação que examina o papel do suporte familiar e vinculação revela a inexistência de relação entre a satisfação com as relações familiares e a adaptação académica (Shaver, Furman & Buhrmester, in Boulter, 2002). Outro estudo, contudo, indica que os estudantes que são capazes de se separarem da família e dos outros significativos com quem têm laços emocionais próximos, mantendo uma proximidade emocional à distância, se adaptam melhor à Universidade (Boulter, 2002).

2.5.2 - Amigos

Relativamente aos amigos pré-universitários, vários autores concordam em que deva existir uma “substituição” desses amigos pelos novos colegas, uma vez que fazer novos amigos na Universidade é um importante preditor do ajustamento académico (vd., e.g., Paul et al., 1998; Ishler, 2003). Acresce que o apoio dos amigos pré-universitários parece ser mais evidente numa fase anterior à entrada da Universidade, como por exemplo, ao nível da escolha do curso/instituição, tal como refere Diniz (2001).

Segundo Medalie (in Paul et al., 1998) as mudanças que acontecem na transição académica têm a ver com um desinvestimento nas relações pré-universitárias e um investimento em novas relações, oriundas da vida académica. Os novos estudantes universitários esforçam-se por manter as relações pré-universitárias e estas podem interferir com o desenvolvimento de novas relações universitárias, ou o contrário também se pode verificar (Paul et al., 1998). Medalie (in Paul et al., 1998) sugere que os novos estudantes universitários mantêm as relações pré-universitárias para evitar sentimentos de separação e perda que se fazem acompanhar na transição para a Universidade.

Parte do processo de adaptação no 1º ano envolve o agravamento da perda das amigas pré-universitárias. Esta perda de separação provoca, frequentemente, uma angústia emocional resultando em dificuldades de adaptação. No 1º ano, os estudantes do género feminino têm dificuldades em deixar as suas amigas pré-universitárias que são uma espécie de conforto e estabilidade, assim como, uma ligação com o passado. Após um ou dois meses de Universidade, os estudantes do género feminino, do 1º ano, começam a compreender a necessidade de formarem novos amigos. Elas permanecem leais às amigas pré-universitárias mas reconhecem que é certo e necessário ter amigos na Universidade (Ishler, 2003). A autora refere que isto foi conseguido quando os estudantes verificaram que as suas amigas pré-universitárias não excluía a formação de novas amigas e que ambas podiam coexistir. Assim, a autora defende que, os administradores académicos, a faculdade e profissionais que se relacionam com os estudantes deveriam trabalhar em conjunto para criar oportunidades para os estudantes do 1º ano conhecerem novas pessoas e tornarem-se familiares no seu novo ambiente. Isto pode e deve acontecer, dentro e fora da sala de aula. Os seminários são meios ideais, para os professores e alunos criarem uma comunidade, onde os alunos possam discutir as suas experiências e sentimentos, tal como defende Ishler (2003). Esta autora sugere, ainda, que o corpo directivo da vida residencial, também pode criar programas que direccionem no sentido de uma maior adaptação, ajudando os estudantes a conhecerem-se uns aos outros e a estarem envolvidos. O foco central é deixá-los saber que alguém no *campus* se preocupa com eles, que os seus sentimentos são perfeitamente normais e que a seu tempo eles se irão sentir confortáveis no novo “mundo” que os rodeia e irão fazer novos amigos a par dos antigos. Tinto (1993) refere, ainda, a importância da separação dos estudantes para o sucesso da adaptação. Esta separação requer que os estudantes se desprendam/separem gradualmente dos suportes sociais pré-universitários, tal como o grupo de pares e que formem um novo suporte social e que se adaptem às novas exigências intelectuais e sociais.

2.6 - Rendimento académico

Como refere Diniz (2001), o sistema português, ao permitir a entrada nas universidades de estudantes mal preparados, vai dificultar a concretização bem sucedida dos programas por parte dos docentes. Também Queiró (in Diniz, 2001, p. 160) refere que “os estudantes mal preparados vão engrossar o número de estudantes que se queixam do insucesso, sobrecarregando o sistema sem qualquer proveito, próprio ou alheio, prejudicando os colegas, fazendo baixar o nível dos cursos. (...) O sistema actual é um sistema de *recusa de selecção* à entrada para a universidade. Na prática, a selecção acaba por fazer-se no final do 1º ano, com o que isso representa de expectativas frustradas e recursos desperdiçados”.

Upcraft e Gardner (in Soares, 2004) defendem que aqueles estudantes que apresentam melhores indicadores de funcionamento social e emocional são também aqueles que têm maiores possibilidades de serem bem sucedidos na Universidade. Cutrona e colaboradores (in Pinheiro & Ferreira, 2002), num estudo com estudantes universitários, verificaram que o suporte social oferecido pelos pais funcionava como um factor preditivo do rendimento académico (classificações médias). Um outro estudo conduzido por Pritchard e Wilson (in Soares, 2004) demonstrou, ainda, que os factores sociais e emocionais (e.g., níveis de stresse, auto-estima, fadiga) se relacionam fortemente com o rendimento académico.

Grayson (in Soares, 2004) verificou que, apesar dos alunos que viviam em residências universitárias mostrarem níveis elevados de envolvimento universitário, este não se traduzia em melhores resultados ao nível do rendimento académico. Pelo contrário, eram os estudantes que viviam com os pais que apresentavam melhores resultados. O autor sugere que estes estudantes não estavam tão envolvidos em actividades universitárias proporcionadas pelo *campus*, mas o envolvimento em actividade de sala de aula era superior o que, poderia proporcionar, deste modo, maiores oportunidades de sucesso. Relativamente ao rendimento académico (média das notas obtidas), Blimling (in Diniz, 2001) veio referir, contrariamente ao estudo anterior, que não existem diferenças entre os estudantes que residem em casa dos pais e aqueles que residem em residências universitárias, já que as experiências dentro da sala de aula são similares para os dois grupos.

Santos e Almeida (2002) concluem que os alunos com melhor rendimento escolar tiveram também melhores vivências académicas, sendo estas as que estão mais relacionadas com o curso, a aprendizagem e a realização escolar. Os autores referem, ainda, que “as vivências dos alunos a um nível dito mais institucional ou contextual mostram-se menos associadas com o rendimento académico” (p. 134). Deste modo, Santos e Almeida (2002) sugerem como forma de promover o sucesso académico, a implementação de formas de apoio aos alunos com o intuito de os estimular, a investirem nos seus cursos (a aquisição de métodos apropriados à realização das tarefas escolares é um exemplo).

Astin (1997) defende que a possibilidade dos estudantes serem bem sucedidos nas suas aprendizagens depende da maior quantidade e qualidade do investimento dos estudantes nas várias experiências relacionadas com a vida académica (incluindo os aspectos relacionais e sociais). Deste modo, é altamente benéfico que o estudante sinta e acredite que os outros (pais, amigos, colega, professores, etc.) se interessam por ele, o valorizam, o aceitam e, ainda, que o ajudem a resolver problemas. Por outro lado, Terenzini e colaboradores (1996) referem como aspectos negativos associados às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o facto de eles passarem muito tempo a socializar com os colegas, terem poucas experiências de participação em actividades extra-curriculares com os professores e colegas e pertencerem a uma associação de estudantes ou serem atletas de competição.

No estudo de Almeida e colaboradores (2004) concluiu-se que a única variável que se associou ao rendimento académico obtido pelos alunos no final do 1º ano foi a nota com que ingressaram no Ensino Superior, que captou, por si só, 27% da variância dos resultados. O rendimento académico aparece também associado a algumas das dimensões tomadas da adaptação académica, designadamente: as expectativas iniciais e os comportamentos de envolvimento nas actividades curriculares, vocacionais, institucionais e sociais (Almeida et al., 2004). Os autores referem que “a nota de candidatura dos alunos não é uma simples classificação num exame, antes integra uma diversidade de comportamentos, atitudes e rendimentos dos alunos ao longo da sua escolaridade. Mesmo que na base do seu cálculo apenas entrem as classificações auferidas no Ensino Secundário, e muito em particular os exames nacionais de acesso, podemos dizer que tais avaliações reflectem um «background» académico dos alunos ao

longo da sua escolaridade, aí reflectindo vivências e aprendizagens escolares, ambiente social e familiar, motivação escolar, métodos de estudo e projectos vocacionais” (Almeida et al., 2004, p. 55).

Também Soares (2004) concluiu que os alunos que entraram com melhores classificações (notas de candidatura ≥ 17 valores) apresentam percepções mais positivas quanto ao apoio disponibilizado pelos seus professores, quanto à ordem/organização do curso e, ainda, quanto ao clima social, em geral. Contudo, este tipo de alunos, por sentirem menos necessidade de apoio por parte dos colegas na concretização das tarefas académicas, pode originar isolamento dos grupos de pares e, conseqüentemente, a avaliação da qualidade das relações ser negativa. Contrariamente, os alunos que ingressaram com piores resultados (10-13 valores) apresentam percepções mais positivas quanto à qualidade das interacções com os colegas do curso. A autora verificou uma tendência para os alunos que ingressaram com melhores classificações apresentarem também maiores níveis de satisfação em relação a todas as áreas da sua vivência académica, à excepção da *satisfação sócio-relacional* onde observou uma tendência inversa. Concluiu, ainda, que a variável ou factor que se revelou como melhor preditor do sucesso dos alunos do 1º ano da Universidade (desempenho académico), foi a média com que os alunos ingressaram na Universidade e que as intenções de envolvimento na vida universitária são tanto maiores quanto mais elevada é a classificação de entrada. “Esta situação parece evidenciar, ao contrário do hipotetizado, que mais importante do que as qualidades das experiências dos alunos em contexto universitário, foram as características que estes «trouxeram» para a Universidade que mais afectaram os seus níveis de sucesso” refere Soares (2004, p. 486).

Capítulo 3 – Modelos preditores do abandono e do rendimento académico

A partir da síntese bibliográfica foi-nos possível organizar as variáveis em: predictoras, intervenientes e consequentes ou critérios. Formularam-se dois modelos teóricos: modelo do abandono e modelo do rendimento. Assim, podemos pensar nos modelos sob a forma de três blocos: (i) as variáveis antecedentes ou predictoras que considerámos o género de pertença, a residência e a média de acesso; (ii) as variáveis intervenientes³ que considerámos os pais; o bem-estar pessoal; o equilíbrio emocional e o relacionamento interpessoal (indicadores subjectivos de adaptação) e, por último, (iii) as variáveis critério que no nosso estudo foram o abandono académico e o rendimento académico (indicadores “últimos” objectivos de adaptação). Seguidamente, apresentam-se os modelos sob a forma esquemática e, posteriormente, a justificação das trajectórias neles presentes.

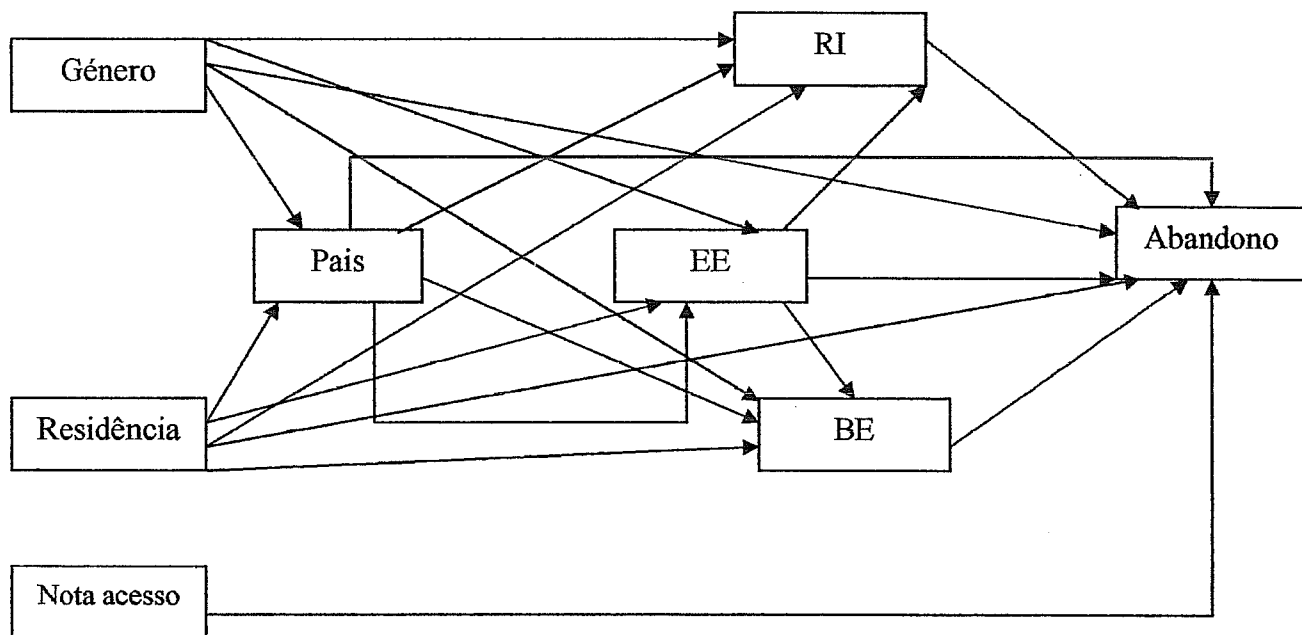
Quanto ao modelo predictor do abandono (Diagrama 1) temos em termos gerais, que quando o estudante chega à Universidade é de extrema importância que ele se consiga ligar e envolver ao Mundo novo que o rodeia. É essencial que se consiga relacionar com os novos colegas, com os professores, com o *staff* da Faculdade e é este envolvimento que quando é conseguido permite ao estudante permanecer na Instituição que ingressou (Astin, 1997; Tinto, 1993).

Sendo o primeiro ano crucial para a integração académica, e posterior permanência do estudante neste nível de ensino, interessou-nos compreender as variáveis que envolvem o estudante no seu meio académico, durante este período. Assim, começando pelo género de pertença, vários são estudos que mostram relação desta variável com a adaptação à vida académica, em particular com o equilíbrio emocional e com o bem-estar, mostrando que os estudantes do género feminino têm mais dificuldades, comparativamente aos estudantes do género masculino (Diniz, 2001). Soares (2004) verificou uma situação de equilíbrio entre os dois géneros, ainda que, ligeiramente favorável para o género feminino. Também Almeida e colaboradores (2004) referem

³ Estas variáveis funcionaram como intervenientes entre as variáveis antecedentes e as variáveis critério. Assim, podemos pensar nelas também como predictoras uma vez que antecederam as últimas variáveis dos modelos (abandono e rendimento académicos).

que os estudantes do género feminino apresentam índices superiores face aos colegas do género masculino na dimensão “bem-estar pessoal”.

Diagrama 1: Modelo preditor do abandono



Legenda: RI = relacionamento interpessoal com os pais; EE = equilíbrio emocional; BE = bem-estar pessoal; Nota acesso = nota de acesso/candidatura ao Ensino Superior.

Outros estudos mostram que os estudantes do género feminino com vinculação parental próxima estão mais adaptadas do que os do género masculino (Kenny & Donaldson, 1991). Estes autores referem que os psicólogos que trabalham com estudantes universitários, em particular, com raparigas que experimentam dificuldades durante a transição académica precisam de explorar as relações familiares e as suas capacidades de usar a família como base de suporte. É a procura deste suporte parental que vai entrar como variável nos nossos modelos (e não a vinculação). Como vemos, parece existir uma relação muito estreita entre a variável “género” e a variável “pais”, denotando que esta última continua a exercer uma forte influência no jovem adulto, no que se refere à relação entre suporte e adaptação académica.

Por seu lado, Kenny (1987) encontrou uma associação positiva entre o relacionamento harmonioso com os pais e o bem-estar psicológico na adolescência tardia, e entre

sentimentos de proximidade com os pais e a competência social em contexto universitário, pelo que a relação de predição entre “pais” e as variáveis: BE, EE e RI encontra-se justificada.

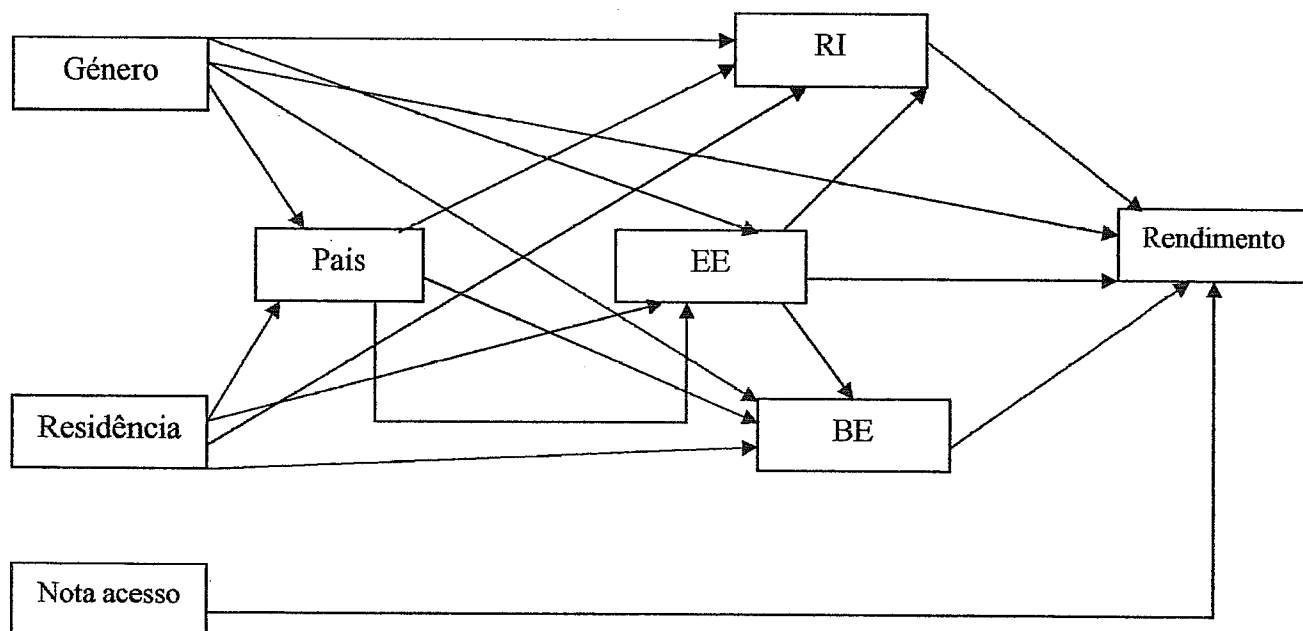
A partir da teoria de Tinto (1993) conseguiu-se justificar as relações directas entre os “pais” e o “abandono académico” e entre a “residência” e o “abandono”. Segundo o autor, o grau de envolvimento/comprometimento do estudante com a comunidade externa (compromissos externos) pode afectar de forma significativa o comportamento de permanência/abandono académico dos estudantes. Assim, quanto mais intensos forem os compromissos externos assumidos pelos estudantes (e.g., estudantes que residem com a família) tanto maior será a probabilidade deles poderem condicionar a acção dos estudantes dentro da Universidade, diminuindo as oportunidades para interagirem de forma significativa com os vários elementos da comunidade académica, o que pode fazer aumentar a probabilidade do abandono. Os acontecimentos externos podem, deste modo, influenciar o abandono académico dos estudantes, ainda que de forma indirecta, condicionando a qualidade da integração académica e social experimentada. Por outro lado, o facto de alguns estudantes se encontrarem a viver longe do seu ambiente familiar e comunitário pode originar neles problemas acrescidos de integração universitária por falta do seu suporte familiar e social habitual (Cabrera et al., 1993; Kenny, 1990; Paul et al., 1998). Admite-se, assim, que os estudantes deslocados estão em maior risco do que os estudantes não deslocados. A fonte de segurança ao estar distante pode ameaçar o sistema pessoal do indivíduo (Matos & Costa, 1996), tornando-o mais frágil do ponto de vista do equilíbrio emocional/bem-estar e com maiores dificuldades de relacionamento interpessoal (Diniz, 2001).

Quanto à “nota de acesso”, Soares (2004) concluiu, ainda, que as intenções de envolvimento na vida universitária são tanto maiores quanto mais elevada é a classificação de entrada. Deste modo, parece existir também relação entre a nota de acesso e o abandono académico.

Quanto ao modelo preditor do rendimento (Diagrama 2), as trajectórias estão definidas da mesma maneira que no modelo anterior, no entanto, o caminho entre os “pais” e o “rendimento” deixa de existir uma vez que acreditamos que o suporte parental influencia mais as questões relacionadas com a integração e a permanência dos

estudantes na Universidade e não tanto com o rendimento académico. Dado que a maioria das trajetórias são as mesmas do modelo anterior e que as justificações são, por isso, iguais, não vamos voltar a repeti-las, dando apenas ênfase às trajetórias que partem das variáveis antecedentes para a variável “rendimento”.

Diagrama 2: Modelo preditor do rendimento



Legenda: RI = relacionamento interpessoal com os pares; EE = equilíbrio emocional; BE = bem-estar pessoal; Nota acesso = nota de acesso/candidatura ao Ensino Superior.

Assim, para a variável “gênero” recorremos a Diniz (2001) que defende que o gênero de pertença influencia o desempenho/realização académica (os estudantes do gênero feminino têm piores resultados do que os do gênero masculino).

Quanto à “residência”, Soares (2004) refere que os alunos deslocados estando confrontados com uma diversidade e complexidade de desafios e encontram-se, por isso, numa situação mais desfavorável relativamente à gestão eficaz do seu tempo, apresentam repercussões claras na qualidade do seu envolvimento académico, em particular, no que se refere às dimensões mais curriculares e institucionais. A autora

refere, ainda, que são os alunos não-deslocados aqueles que parecem investir de uma forma mais efectiva nas aprendizagens do curso.

Quanto à terceira variável antecedente do modelo, temos a “nota de acesso”, que vários autores apontam para o facto de que ela funciona como boa preditora do rendimento académico, ou seja, quanto melhor for a preparação anterior à Universidade melhor é o rendimento desses alunos (Soares, 2004; Almeida et. al., 2004). No estudo de Almeida e colaboradores (2004), concluiu-se que a única variável que se associou de forma positiva e estatisticamente significativa ao rendimento académico obtido pelos alunos no final do 1º ano foi a nota com que ingressaram no Ensino Superior, que captou, por si só, 27% da variância do mesmo.

Também os estudantes que são melhor sucedidos nas suas aprendizagens são aqueles que têm uma maior quantidade e qualidade de investimento/envolvimento nas várias experiências relacionadas com a vida académica, contudo, Terenzini e colaboradores (1996) referem que o relacionamento interpessoal pode condicionar o desempenho académico, na medida em que os problemas de insucesso académico podem ser devidos a um investimento exagerado no relacionamento entre pares. De qualquer modo, é altamente benéfico que o estudante sinta e acredite que os outros (pais, colegas, professores, etc.) se interessam por ele e o ajudem a resolver problemas (Astin, 1997).

Na literatura não nos é dito de forma directa e explícita que o equilíbrio emocional e o bem-estar influenciam o rendimento académico, no entanto, facilmente se entende que se um estudante se sentir fragilizado do ponto de vista psíquico e, ainda, se dormir mal, ou se sentir fraco (indicadores do bem-estar) terá uma menor disponibilidade psíquica para as aprendizagens e estudo e, conseqüentemente, para o rendimento académico (vd., e.g., Chickering & Reisser, 1993; Nico, 2000), pelo que decidimos acrescentar essas duas trajectórias.

Uma vez apresentados os modelos, segue-se o teste dos mesmos por forma a apreciar até que ponto eles representam uma boa aproximação à realidade da integração universitária.

ESTUDOS EMPÍRICOS

1.º Estudo: Construção e validação de instrumentos

1. Método

1.1 - Participantes

A amostra foi constituída por 264 estudantes da Universidade do Algarve que se enquadravam no tipo “tradicional” de estudante universitário (Diniz, 2001). Assim, a amostra foi constituída por conveniência e ficou composta por 182 (69%) estudantes do género feminino e 82 (31%) estudantes do género masculino, de idades compreendidas entre os 17 e os 23 ($M = 18$ anos). Relativamente à residência, 118 estudantes do género feminino e 55 do género masculino estão deslocados da sua residência habitual. Acresce que os estudantes que compunham a amostra eram provenientes de cursos pertencentes às seguintes áreas de estudo: (1) Área das Profissões Assistenciais ($n = 52$); (2) Ciências Sociais ($n = 62$); (3) Ciências do Mar e Ambiente ($n = 53$); (4) Ciências Tecnológicas ($n = 45$) e (5) Ciências da Saúde ($n = 52$).

1.2 - Instrumentos

Diniz e Almeida (no prelo) construíram e validaram uma escala passível de representar a integração social dos estudantes no Ensino Superior (EISES). A integração social no Ensino Superior foi operacionalizada sob a forma de duas estruturas factoriais hierárquicas. No modelo bidimensional hierárquico, a “satisfação consigo e com os outros” integrou duas dimensões, “relacionamento interpessoal” (com colegas) e “bem-estar pessoal”, sendo esta última a sua melhor representante. No modelo tridimensional, a “integração social no Ensino Superior” integrou para além das duas dimensões da “satisfação consigo e com os outros”, uma dimensão mais de ordem clínica, o “equilíbrio emocional”. Esta dimensão foi a que melhor representou a “integração social

no Ensino Superior”, logo seguida do “relacionamento interpessoal” e, por último, o “bem-estar” (Diniz & Almeida, no prelo).

Relativamente à consistência interna da escala, os autores verificaram que no modelo bidimensional, os *alphas* obtidos para os factores de primeira ordem foram: $\alpha = .62$, para o “bem-estar pessoal”; $\alpha = .67$, para o “relacionamento interpessoal”; e, para o factor de segunda ordem, “satisfação consigo e com os outros” o *alpha* foi $.71$. Quanto à estrutura factorial tridimensional, a consistência interna da EISES era aceitável ($\alpha = .85$) e tal também acontecia para a subescala “equilíbrio emocional” ($\alpha = .87$).

As sínteses estatísticas permitiram definir esta escala com 10 itens, como instrumento de despiste da qualidade da integração social dos estudantes na instituição, em particular, na Universidade do Minho (Diniz & Almeida, no prelo). Os itens que permaneceram na escala (EISES), correspondentes às três dimensões que a definem, são apresentados em anexo conjuntamente com outros entretanto formulados (vd. Anexo I). Este instrumento foi usado neste trabalho, mas acrescentando itens, bem como mais uma dimensão.

Então, para este primeiro estudo utilizou-se a “Escala de integração social no Ensino Superior” (EISES), numa versão mais alargada. Assim, partindo deste instrumento, e conjuntamente com o seu autor, procedeu-se à sua revisão, acrescentando itens às dimensões já existentes, por forma a poder melhorar a sua precisão e, ainda, uma nova dimensão, o “relacionamento interpessoal com os professores”, por forma a alargar a sua abrangência. Este processo teve por base não só a revisão bibliográfica como também a consulta do “Questionário de Vivências Académicas” (QVA) de Almeida (1998)⁴. Assim, à dimensão “bem-estar pessoal” foram acrescentados nove itens; à dimensão “equilíbrio emocional” acrescentaram-se dez itens e ao “relacionamento interpessoal com os pares”, também mais dez. Para a dimensão “relacionamento interpessoal com os professores” elaboraram-se treze itens. Convém referir, entretanto, que o item 11 (“Tenho andado triste, nestes tempos de Universidade”) pertencente à dimensão “equilíbrio emocional” da EISES, por lapso não foi contemplado neste estudo

⁴ Foi pedida a devida autorização ao autor para a elaboração de itens semelhantes aos existentes nesse questionário.

e em sua substituição foi utilizado o item 65 (“Às vezes sinto vontade de chorar, nesta minha nova vida de estudante”).

Foram, ainda, construídos de raiz, a partir do procedimento acima descrito itens que representaram as dimensões “amigos” e “pais”. Estas dimensões compunham um modelo de medida relativo ao suporte relacional extra-universitário do estudante. A construção dos itens teve por base a incorporação de conteúdos que remetiam para uma autonomização face às relações pré-universitárias (Erickson, 1968; Chickering & Reisser, 1993; Kenny, 1987, 1990; Matos & Costa, 1996 & Medalie, in Paul et al. 1998), traduzidas na expressão de maior ou menor procura de suporte (e.g., “tenho recorrido aos meus pais para me ajudarem a resolver problemas pessoais”), bem como para uma expressão de maior ou menor constatação da existência desse suporte (e.g., “os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante”). Assim, elaboraram-se 13 itens para cada uma das dimensões (vd. Anexo II).

Acresce que todos os itens foram integrados num mesmo instrumento, o “Inventário de Integração no Ensino Superior” (vd. Anexo III). Assim, este Inventário era composto por dois modelos de medida, ou seja, duas escalas organizadas no mesmo Instrumento: (I) Modelo de Integração Universitária e (II) Modelo de Suporte Relacional Extra-Universitário.

Em seguida, procedeu-se à ordenação aleatória dos 78 itens (52 itens da EISES e 26 itens da Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário) e, depois, houve o cuidado de verificar se existia “efeito de ancoragem” entre os itens. Em todos os casos em que se verificou o referido efeito, procedeu-se a uma ordenação intencional desses itens, colocando-os no final do Inventário: últimos 6 itens (73; 74; 75; 76; 77 e 78).

1.3 - Procedimento

1.3.1 – Recolha dos dados

A primeira etapa deste estudo consistiu nos pedidos de autorização para a realização do mesmo. Foi então elaborada uma carta (vd. Anexo IV) destinada ao Sr. Reitor da Universidade do Algarve, onde se pedia a autorização para a realização do estudo. Este

pedido foi enviado a 20 de Julho de 2003 e foi deferido no dia 28 de Julho de 2003 (vd. Anexo V).

Em meados de Setembro, deslocámo-nos à Universidade a fim de contactar com os professores do 1º ano e com eles foram marcados os dias e as horas em que procederíamos à aplicação do instrumento do estudo. Nos meses de Novembro e Dezembro, os alunos foram abordados no contexto de sala de aula, nas aulas teórico-práticas, onde lhes foi explicado o objectivo do estudo e o interesse de administração do Instrumento. Foi explicado o motivo pelo qual os estudantes teriam de preencher o nome e o número, que se prendia com a necessidade de posteriormente cruzarmos os dados do Inventário com as avaliações escolares e no seguimento foi garantida a confidencialidade dos resultados. Foi, ainda, dada a instrução de que os alunos não teriam retro-informação, uma vez que os seus dados seriam analisados em conjunto e não individualmente.

1.3.2. – Tratamento dos dados

Seguidamente, introduziram-se os dados no SPSS (versão 12) para, posteriormente, serem tratados pelo *LISREL8-SIMPLIS* (Jöreskog & Sörbom, 1993a). Quanto aos itens do Inventário, estes tinham uma escala de resposta do tipo *likert* de cinco pontos, variando desde “discordo totalmente”_1; “discordo”_2; “nem concordo, nem discordo”_3; “de acordo”_4; “totalmente de acordo”_5. A notação usada para identificar valores omissos (*missing-values*) foi 99. De realçar que os itens com conotação negativa foram recodificados invertendo-se, deste modo, a escala de resposta.

Procedeu-se a uma análise estatística da distribuição dos resultados para cada item da prova (mediana, assimetria, curtose, mínimos e máximos) para que pudéssemos apreciar acerca do respectivo grau de dispersão das respostas. Aqueles itens que apresentaram problemas de distribuição foram eliminados.

Tomámos as respostas dos estudantes aos itens e, através do *PRELIS* (Jöreskog & Sörbom, 1993b), preparou-se a necessária matriz de covariância assintótica das correlações policóricas dos itens que foi lida e trabalhada pelo *LISREL8-SIMPLIS* (Jöreskog & Sörbom, 1993a). Os valores omissos tiveram um tratamento *pairwise*. Para estabelecer a unidade de mensuração dos factores de primeira ordem no modelo foi

igualizada a um (1) a saturação de cada um deles num dos seus itens. Dada a métrica ordinal dos itens (likert de 5 pontos) recorreu-se à utilização de correlações policóricas e do método de estimação dos mínimos quadráticos ponderados (*WLS*) (Jöreskog, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993a). Para criar as matrizes recorreu-se à técnica *bootstrap*. Esta técnica de simulação por amostragem probabilística com reposição, cria uma matriz que é a média das estimativas obtidas pelas n amostras *bootstrap* e uma matriz empírica de covariância das n estimativas *bootstrap*. Considerámos 100 amostras de 50 % das observações. Seguiu-se este procedimento por forma a que os resultados obtidos no teste do modelo da EISES fossem comparáveis com aqueles encontrados por Diniz e Almeida (no prelo). Para além disso o *bootstrap* permite uma maior confiança nas generalizações dos resultados obtidos de uma dada amostra para outras. Este facto é relevante para o teste do modelo criado neste trabalho que define a ESRE-U.

Para validar as escalas recorreu-se à modelização de equações estruturais (análise factorial confirmatória) propostas para descrever a dimensionalidade da prova, lidando com erros de mensuração e especificações causais entre as dimensões, factores de primeira ordem, e os itens, bem como entre o factor de segunda ordem (integração social no Ensino Superior e o suporte relacional extra-universitário) e as dimensões. O teste de identidade do modelo foi feito seguindo o método de geração de modelos (Jöreskog, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993a). Sempre que o modelo inicial não se ajustasse aos dados empíricos, ele era modificado e novamente testado, usando os mesmos dados. Isto foi feito através da análise dos resíduos estandardizados e pelos índices de modificabilidade do modelo fornecidos pelo *LISREL* (Jöreskog & Sörbom, 1993a). Os resíduos corresponderam a erros de ajustamento da matriz de dados original (da amostra) face à matriz de dados estimada (da população). Resíduos estandardizados elevados (superiores a $z = |1.96|$ para $p < .05$; ou $z = |2.58|$ para $p < .01$) remetem para a existência de covariâncias particulares que não são devidamente explicadas pelo modelo, pelo que este deve ser reespecificado. O teste de identidade dos modelos foi realizado considerando os resultados obtidos nos seguintes índices de ajustamento: o *Qui-quadrado* e o *RMSEA*. Se o teste do *Qui-quadrado* apresentasse valores de $p > 0.05$, então as matrizes eram idênticas e os modelos estavam ajustados. Quanto ao *RMSEA* (*root mean square error of approximation* – Browne & Cudeck, 1993), índice de discrepância, afastamento ou desajustamento, por grau de liberdade, existente entre a matriz estocástica de covariância da população e a matriz não-estocástica de covariância

que representa o melhor ajustamento do modelo à população, foram tomados os critérios que a seguir se apresentam. Um *RMSEA* < 0.05 é indicador de um bom ajustamento, um *RMSEA* próximo de 0.08, ou menor, indica um razoável erro de aproximação na população e, por fim, rejeitamos um modelo com um *RMSEA* > 0.10. Esta análise fornece-nos indicações acerca da parcimónia do modelo e da sua qualidade de aproximação na população. Em síntese, este índice serve para sabermos até que ponto o modelo, referenciado à população, representa adequadamente os dados recolhidos junto da amostra.

Seguidamente, calcularam-se no *SPSS 12* os *alphas* das escalas e subescalas que nos permitiram avaliar sobre a consistência interna das mesmas (valor crítico $\alpha = .70$, Tabachnick & Fidell, 2000).

2. Resultados

2.1 - Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES)

2.1.1 - Distribuição dos resultados nos itens

A partir da análise estatística da distribuição dos resultados para cada item da prova (mediana, assimetria, curtose, mínimos e máximos) pudemos observar sobre o grau de dispersão das respostas (vd. Anexo VI). Os resultados obtidos foram apresentados no Quadro 1.

Relativamente aos resultados apresentados nesse quadro, verificamos que dos 52 itens, dois apresentaram problemas de distribuição (itens 2 e 67). O elevado valor para a mediana (=5) para o item 2 representou um padrão único de respostas dadas pelos estudantes, pelo que ele funcionou mais como constante do que como variável. Os itens 2 e 67 apresentaram, ainda, problemas de dispersão (assimetria e/ou curtose > |1.00|); tal também aconteceu para o item 15, no entanto, optou-se por o conservar por ser oriundo da EISES. O item 67, para além do problema de curtose que apresentou, também foi eliminado pelo seu leque de respostas variar entre 2 e 5 (mínimo =2 e máximo =5), quando deveria variar entre 1 e 5, isto é, por todos os níveis de resposta

possível da escala de *likert*. Assim, foram eliminados dois itens desta escala, ficando esta com 50 itens.

Quadro 1 – Distribuição dos resultados nos itens (EISES)

It.	Me.	A	C	It.	Me.	A	C	It.	Me.	A	C	It.	Me.	A	C
2	5	-1.39	1.04	21	4	-.34	-.62	39	3	-.07	-1.07	59	4	-.42	-.43
4	4	-.62	-.69	22	4	-.67	-.64	41	4	-.54	-.08	60	3	.02	-.80
5	4	-.68	-.22	25	4	-.31	.20	42	3	-.09	-.70	61	4	-.59	.94
6	3	-.09	-.37	26	3	.14	-.53	43	3	.59	-.71	62	3	.01	-.53
7	4	-.53	.18	27	4	-.51	-.45	45	4	-.59	-.45	63	4	-.77	.08
9	4	-.43	-.37	28	3	.01	-.97	46	3	.06	-.38	64	4	-.07	.20
11	4	-.96	.79	29	3	.02	-.84	49	3	.14	-.70	65	4	-.52	-.79
12	4	-.66	-.49	31	4	-.23	.23	51	3	.17	-1.05	66	4	-.53	-.54
13	2	.04	-.43	32	2	.76	.36	52	4	.46	.01	67	4	.11	-1.39
15	4	-1.14	1.09	33	4	-.40	-.26	53	4	-.47	.08	72	3	-.02	.57
16	3	.36	-.68	35	4	-.48	.38	55	3	.05	-.19	74	3	.32	-.56
19	4	-.48	.08	36	4	-.77	.56	56	4	-.63	-.50	75	2	.81	.91
20	4	-.63	.10	38	3	.15	.19	57	4	-.49	-.57	77	4	-.06	-.68

Legenda: It. = item; Me. = mediana; A= assimetria; C= curtose

2.1.2 - Análise Factorial Confirmatória

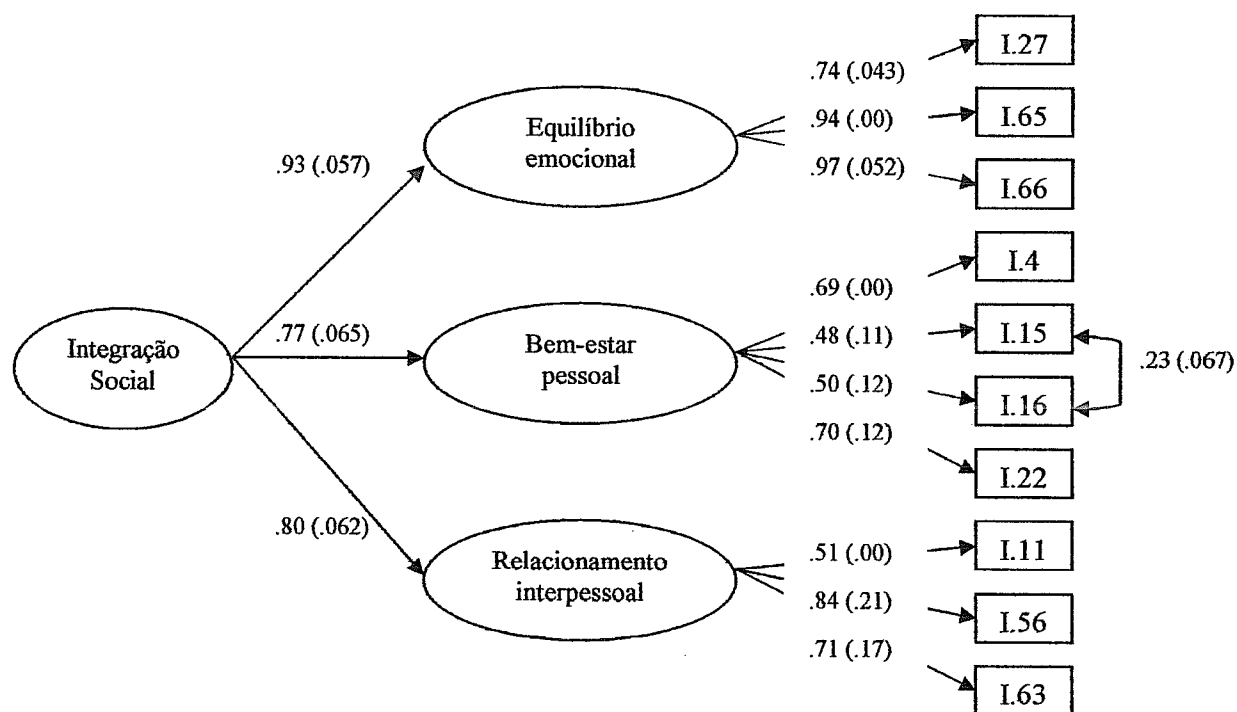
A análise factorial confirmatória tomou o conjunto de variáveis observadas (itens) como consequentes das variáveis latentes (“equilíbrio emocional” (EE), “bem-estar pessoal” (BE), “relacionamento interpessoal com os pares” (RI) e “relacionamento interpessoal com os professores” (RI1). Por sua vez, estas três variáveis latentes foram tidas como consequentes de um factor de 2ª ordem que as agregou, a “Integração social no Ensino Superior”. O modelo foi testado factor a factor, até que cada um deles ficasse bem ajustado aos dados empíricos, ficando a dimensão EE com os itens 27, 65 e 66, a dimensão BE com os itens 4, 15, 16 e 22, a dimensão RI com os itens 11, 56 e 63, e a dimensão RI1 com os itens 25, 31, 42 e 61. Deste modo, mantiveram-se os itens que provinham da versão anterior da EISES. Quando se testou o modelo com a nova dimensão (RI1) a solução encontrada não era admissível (matrizes não positivamente definidas, variância de erro negativa), pelo que ela não foi considerada no modelo (já

tinha havido problemas na determinação desta dimensão nas fases iniciais de construção da EISES).

Testou-se o modelo que definia a estrutura factorial da EISES e obtiveram-se os seguintes resultados $\chi^2 (32, N = 132) = 43.44, p = .085; RMSEA = .052$, intervalo de confiança de 90 % = .0; .088, $p (RMSEA < .05) = .43$. O modelo não estava bem ajustado. Presumindo que se tratava de um problema de especificação, procedemos à inspecção dos índices de modificação do modelo, fornecidos pelo programa, e à análise dos resíduos estandardizados do modelo. Verificámos que o item 15 tinha o seu erro de mensuração interrelacionado (covariância) com o do item 16. Na matriz de covariância dos resíduos estandardizados entre pares de itens, verificou-se que a covariância do erro entre o par de itens: 15 e 16 apresentava valor de $t = 3.46 > |2.58|, p < .01$. Assim, foi pedida a estimação da covariância do erro entre este par de itens, por integrarem o mesmo factor, e testou-se novamente o modelo (vd. Anexo VII). O novo teste mostrava que ele estava bem ajustado aos dados observados. Os resultados da solução estandardizada são apresentados no Diagrama 3.

Como podemos observar no Diagrama 3, a saturação dos itens nos respectivos factores foi de elevada magnitude ($\beta > .50$), com excepção do item 15 ($\beta = .48$). O item 66 foi o que melhor representou o factor “equilíbrio emocional” ($R^2 = .95$), seguindo-se os itens: 65 ($R^2 = .88$) e o 27 ($R^2 = .55$). Relativamente à dimensão “bem-estar”, os itens que melhor a representaram foram: o 22 e o 4 ($R^2 = .48$), seguindo-se os itens: 16 ($R^2 = .25$) e o 15 ($R^2 = .23$). Quanto à dimensão “relacionamento interpessoal” o item 56 apresentou um $R^2 = .71$, seguindo-se os itens 63 ($R^2 = .50$) e 11 ($R^2 = .26$). No que respeita à estrutura latente do modelo, verificamos que a dimensão que melhor representou a “integração social no Ensino Superior” foi o “equilíbrio emocional” ($R^2 = .87$), seguindo-se o “relacionamento interpessoal” ($R^2 = .64$) e por fim o “bem-estar” ($R^2 = .59$).

Diagrama 3 – Escala de Integração Social no Ensino Superior



Legenda: (termos de erro); seta de duplo sentido = covariância do erro

$$\chi^2 (31, N = 132) = 32.12, p = .41$$

$$RMSEA = .017, \text{ intervalo de confiança de } 90\% = .0; .068, p (RMSEA < .05) = .81$$

Relativamente à consistência interna da EISES verifica-se que é aceitável ($\alpha = .83$), tal como o é a da subescala “equilíbrio emocional” ($\alpha = .83$). Tal não acontece para as subescalas “bem-estar” ($\alpha = .60$) e “relacionamento interpessoal” ($\alpha = .69$).

2.2 - Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESRE-U)

2.2.1 - Distribuição dos Resultados nos Itens

A partir da análise estatística da distribuição dos resultados para cada item da prova (mediana, assimetria, curtose, mínimos e máximos) pudemos observar sobre o grau de dispersão das respostas (vd. Anexo VI). Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição dos resultados nos itens (ESRE-U)

It.	Me.	A	C	It.	Me.	A	C	It.	Me.	A	C	It.	Me.	A	C
1	3	.01	-1.18	23	4	-.48	-.29	47	5	-1.56	2.66	70	4	-.86	.20
3	4	-.87	.22	24	3	-.09	-.84	48	5	-1.49	3.08	71	4	-.57	-.21
8	4	-.63	-.29	30	5	-1.42	2.34	50	4	-.41	-.42	73	4	-.68	.33
10	4	-.85	.45	34	5	-1.90	4.33	54	4	-1.20	1.45	76	5	-1.52	2.92
14	3	.30	-.98	37	4	-.63	-.06	58	5	-1.10	.96	78	4	-.44	-.37
17	3	.04	-.66	40	4	-.51	-.29	68	5	-1.40	2.19				
18	4	-.75	.57	44	4	.98	1.23	69	4	-.89	.01				

Legenda: It. = item; Me. = mediana; A= assimetria; C= curtose

Relativamente aos dados apresentados no quadro, verificamos que dos 26 itens, sete apresentaram problemas de distribuição (itens 30, 34, 47, 48, 58, 68 e 76). O elevado valor para a mediana (=5) representou um padrão único de respostas dadas pelos estudantes, pelo que esses itens funcionaram mais como constantes do que como variáveis. Estes itens apresentaram, também, problemas de dispersão (assimetria e/ou curtose $> |1.00|$). Tal também aconteceu para os itens 44 e 54, pelo que foram eliminados. Foram eliminados nove itens ficando assim a escala reduzida a dezassete itens.

2.2.2 - Análise factorial confirmatória

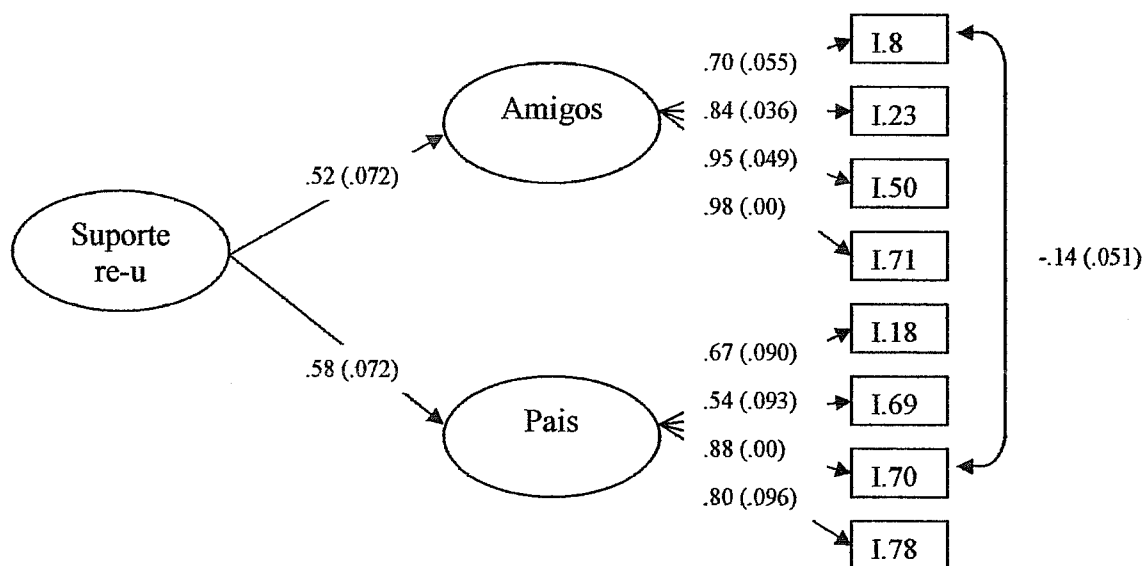
Considerámos os “pais” e os “amigos” como consequentes de um factor de segunda ordem, o qual foi cunhado “suporte relacional extra-universitário”. Assim, tomámos um modelo hipotético de representação bidimensional hierárquica da escala assente nas duas variáveis latentes e respectivas variáveis observadas (itens).

A análise factorial confirmatória tomou o conjunto de variáveis observadas (itens) como consequentes das duas variáveis latentes (pais e amigos). Por sua vez, estas duas variáveis latentes foram tidas como consequentes do factor de segunda ordem que as agregou. O modelo foi testado, em primeiro lugar, para um factor “pais” e eliminaram-se os itens que não caracterizavam bem o factor, ficando este factor apenas com os itens 8, 23, 50 e 71. Repetiu-se o procedimento para o factor “amigos”, ficando este também com 4 itens: 18, 69, 70 e 78. Testou-se o modelo com os dois factores subordinados ao factor de 2ª ordem, o “suporte relacional extra-universitário”.

Testou-se o modelo que definia a estrutura factorial da ESRE-U e obtiveram-se os seguintes resultados $\chi^2 (19, N = 132) = 30.84, p=.042; RMSEA = .069$, intervalo de confiança de 90 % = .013; .11, $p (RMSEA <.05) = .22$. O modelo não estava bem ajustado. Presumindo que se tratava de um problema de especificação do modelo, procedemos à inspecção dos índices de modificação do modelo fornecidos pelo programa e à análise dos resíduos estandardizados do modelo. Verificámos que o item 8 tinha o seu erro de mensuração interrelacionado (covariância) com o do item 70. Na matriz de covariância dos resíduos estandardizados entre pares de itens, verificou-se que a covariância do erro entre o par de itens: 8 e 70 apresentava valor de $t = -2.79 > |2.58|$, $p <.01$. Assim, foi pedida a estimação da covariância do erro entre este par de itens, por integrarem o mesmo factor, e testou-se novamente o modelo (vd. Anexo VIII). O novo teste mostrou que ele estava bem ajustado aos dados observados. Os resultados da solução estandardizada são apresentados no Diagrama 4.

Como podemos observar na figura, a saturação dos itens nos respectivos factores foi de elevada magnitude ($\beta > .50$). O item 71 foi o que melhor representou o factor “amigos” ($R^2 = .96$), seguindo-se os itens: 50 ($R^2 = .90$); 23 ($R^2 = .70$) e o 8 ($R^2 = .49$). Relativamente à dimensão “pais”, o item que melhor a representou foi o 70 ($R^2 = .77$), seguindo-se os itens: 78 ($R^2 = .64$), 18 ($R^2 = .45$) e 69 ($R^2 = .29$). No que respeita à estrutura latente do modelo, verificamos que a dimensão “pais” foi a que melhor representou o “suporte extra-universitário” ($R^2 = .33$). Existe covariância do erro entre o par de itens: 8 e 70, pertencentes a factores diferentes.

Diagrama 4 – Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário



Legenda: Suporte re-u = suporte relacional extra-universitário; (termos de erro); seta de duplo sentido = covariância do erro

$$\chi^2 (18, N = 132) = 23.16, p = .18$$

$$RMSEA = .047, \text{ intervalo de confiança de } 90\% = (.0; .096), p (RMSEA < .05) = .50$$

Relativamente à consistência interna da ESRE-U, ela foi aceitável ($\alpha = .78$). Quanto às subescalas, a dimensão “amigos” tem uma consistência interna bastante aceitável ($\alpha = .87$) e a dimensão “pais” está no limiar do aceitável ($\alpha = .70$).

3 – Discussão

3.1 - EISES

A partir dos resultados percebeu-se que não foi possível alargar o âmbito da escala ficando esta com os mesmos itens da escala de origem (EISES). A dimensão “Relacionamento Interpessoal com os Professores” acabou por desaparecer, talvez devido ao facto do estudante, nos dois primeiros meses de aulas (altura em que foi passado o instrumento) estar mais preocupado com o relacionamento interpessoal com os pares e com o próprio bem-estar pessoal. De qualquer modo foi legítimo considerar

esta dimensão, uma vez que já tendo o estudante pelo menos dois meses de aulas poderia já ter uma opinião acerca do tipo de relacionamento/ apoio dos professores. No estudo de Diniz e Almeida (no prelo) esta dimensão surge ligada a uma outra dimensão relacionada com as questões dos serviços académicos. Ora não sendo esta dimensão uma questão que preocupe os estudantes nos primeiros meses de frequência universitária ela acabou por “cair” desaparecendo com ela a dimensão dos professores. Por isso, neste estudo, houve a curiosidade de se perceber, mais uma vez, acerca do impacto que os professores têm na sua vivência e integração académicas. Também aqui, se conclui que as questões ligadas aos professores não estarão no cerne de preocupações dos estudantes do 1º ano, pelo menos nos primeiros dois meses de Universidade, facto que deve, muito provavelmente, modificar-se com o decorrer do ano lectivo. Não sendo este o objectivo do presente estudo seria pertinente avaliar numa futura investigação esta dimensão, num outro momento do 1º ano.

Ainda comparativamente ao estudo de Diniz e Almeida (no prelo), os itens que melhor saturaram cada factor foram os mesmos para ambos os estudos excepto para a dimensão “equilíbrio emocional” em que o item que melhor a saturou foi o item “Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade”, enquanto que no presente estudo este item foi o que apresentou um menor valor de saturação. O item que melhor representou essa dimensão foi o 66 “Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade”, ao contrário do que aconteceu com o outro estudo em que ele surgiu em último lugar (3º). Estas diferenças podem dever-se às diferentes amostras recolhidas em Universidades diferentes de regiões diferentes (Minho e Algarve). Em ambos os estudos os itens que melhor saturaram as dimensões “relacionamento interpessoal” e “bem-estar” foram, respectivamente, “Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade” e “Tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono “agitado”, etc.), nestes tempos de Universidade”. Quanto à estrutura latente do modelo a dimensão “equilíbrio emocional” foi também a que melhor representou neste estudo a “integração social no Ensino Superior”, seguindo-se o “relacionamento interpessoal” e por fim o “bem-estar”. Assim, conclui-se que a estrutura latente se manteve tal como a original (Diniz & Almeida, no prelo).

Verificou-se, conforme o esperado, que o item 65 (“Às vezes sinto vontade de chorar, nesta minha nova vida de estudante”) funcionou bem ($\beta = .94$), não ocorrendo quaisquer

problemas por não se ter utilizado o item 11 (“Tenho andado triste, nestes tempos de Universidade”) da versão original da EISES (ver procedimento), cuja sua magnitude ($\beta = .95$) é muito próxima da do item 65. Se compararmos a consistência interna da subescala que integra esses itens, nos dois estudos, não se verifica uma diferença muito acentuada ($\alpha = .83$, para o presente estudo e $\alpha = .87$, para o estudo anterior). Assim, no futuro, acredita-se que a dimensão “equilíbrio emocional” possa conter quatro itens, em vez de apenas três. Acresce que do facto dos dois itens serem semelhantes em conteúdo poderá existir redundância entre eles, o que obrigaria a averiguar se seria legítimo utilizar os dois simultaneamente. Entretanto, o item 65 parece ter uma carga emocional superior ao outro (mais explícita). Ele remete para um grau mais elevado de tristeza expresso no comportamento manifesto “chorar” (verbo de acção). Também existem diferenças quanto ao estado do referente nos itens: “às vezes sinto vontade” remete para estados ocasionais, enquanto que “tenho andado” remete para um estado com um carácter mais permanente.

Relativamente aos itens 15 (“Não tenho sido capaz de cuidar de mim próprio(a), nesta minha nova vida de estudante”) e 16 (“A tensão que sinto no período de avaliações prejudica o meu desempenho”) verificou-se existência de covariância do erro, talvez por ter existido contaminação da resposta dada ao primeiro item para o seguinte (efeito de ancoragem) e/ou por os itens pertencerem à mesma dimensão. No estudo de Diniz e Almeida (no prelo) tal não se verificou nesta dimensão (“bem-estar”) verificando-se, porém, em dois pares de itens das outras duas dimensões (“relacionamento interpessoal” e “equilíbrio emocional”). Esta diferença poderá ter ficado a dever-se ao facto da escala ter sido aplicada numa outra amostra (estudantes da Universidade do Algarve) e, por isso, dever-se a particularidades da própria amostra.

Na subescala “bem-estar” existem problemas de precisão (fidelidade) $\alpha = .60$, tal como aconteceu no estudo de Diniz e Almeida (no prelo) ($\alpha = .62$). Relativamente à subescala “relacionamento interpessoal”, a sua consistência interna, no presente estudo ($\alpha = .69$), encontra-se no limiar do aceitável, enquanto que no estudo anterior apresentou uma consistência interna menor ($\alpha = .67$). Assim, esta subescala melhorou quanto à sua precisão, o que poderá dever-se a particularidades da amostra.

Conclui-se, assim, que foi possível replicar a escala que havia sido validada para os estudantes da Universidade do Minho, verificando também a sua validade para os estudantes da Universidade do Algarve. Foi possível observar que este modelo é válido para os estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve, que se encontrem nos dois primeiros meses do ano lectivo e que apresentem as mesmas características sócio-demográficas às dos participantes deste estudo.

3.2 – ESRE-U

Construiu-se e validou-se (AFC) uma escala passível de representar o suporte relacional extra-universitário (ESRE-U). Contudo, os resultados obtidos deverão passar por um processo de validação cruzada (vd. Diniz & Almeida, no prelo). Para uma maior garantia da validade deste modelo ele deverá ser testado (a sua invariância) junto de amostras independentes, designadamente pertencentes a outras instituições de Ensino Superior.

Neste modelo, bidimensional hierárquico, a influência do “suporte relacional extra-universitário” pode ser tomada nas suas duas dimensões, “amigos” e “pais”, sendo esta última a sua melhor representante. É de facto a dimensão “pais” que melhor define as relações extra-universitárias. A necessidade de apoio que os estudantes ainda têm dos seus pais neste nível de ensino persiste elevada, pelo que se podem ressentir na entrada da Universidade, sobretudo pela separação que ela pode acarretar nalguns casos (Erikson, 1968; Chickering & Reisser, 1993; Kenny, 1987, 1990; Matos & Costa, 1996). O apoio dos amigos parece não ser tão valorizado, comparativamente aos pais, nesta fase da vida do estudante. Segundo Medalie (in Paul et al., 1998) existe um desinvestimento nas relações pré-universitárias (antigos amigos) e um investimento em novas relações, oriundas da vida académica.

Relativamente aos itens 8 (“Tenho procurado estar com os meus amigos do tempo do secundário nestes tempos de Universidade”) e 70 (“Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a)”), verificou-se a existência de uma covariância do seu erro de mensuração. Como é sabido, “a identificação de correlações entre erros de mensuração deve basear-se em conhecimento teórico *a priori* e/ou em investigação empírica forte já realizada. Face à ausência dessa informação, tivemos que o fazer *ad hoc* ou, por outras palavras, de forma

empiricamente derivada, o que tornou difícil dar uma justificação cabal para o sucedido. Esses erros precisariam de ser sistematicamente examinados para explicar a sua covariância, e isso está para além do objectivo deste estudo” (Diniz & Almeida, no prelo, p.14 do rascunho). Ainda assim, pode afirmar-se, como possíveis fontes de explicação para o sucedido, que ambos os itens pertencem ao mesmo factor de 2ª ordem e que o item 70 remete para um estado afectivo negativo enquanto que o item 8 não. Acresce que esse erro se poderá dever, ainda, a características particulares da amostra (e.g., dimensão) e/ou do contexto de recolha dos dados (no final de um tempo lectivo e em sala de aula).

Relativamente aos itens que melhor representam cada dimensão interessa perceber o seu conteúdo. Assim, para a dimensão “amigos” o item que melhor a representou foi o 71: “Tenho contado com os meus amigos do tempo do secundário para me apoiar, nesta minha nova vida de estudante” seguindo-se o 50 “Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus amigos do tempo do secundário quando me sinto desanimado(a)”; para a dimensão “pais” o item que melhor a representou foi o 70: “Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a)”, seguindo-se o 78: “Nestes tempos de Universidade, tenho recorrido aos meus pais para me ajudarem a resolver problemas pessoais”. De um modo geral o conteúdo revelou a necessidade de apoio tanto dos amigos como dos pais, ressaltando a necessidade de ajuda dos pais para resolverem problemas pessoais, donde se conclui que existe, ainda, nesta fase de vida, uma certa dependência face às figuras parentais. Como curiosidade, os itens que pior definiram os factores “amigos” e “pais” foram respectivamente os itens 8: “Tenho procurado estar com os meus amigos do tempo do secundário nestes tempos de Universidade” e o 69: “Os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante”.

Construiu-se, pois, uma escala cuja dimensionalidade se relaciona com o suporte relacional extra-universitário, mas sendo este mais tido como indicador de uma procura desse suporte do que da constatação da existência do mesmo. A ESRE-U traduz-se, assim sendo, numa operacionalização que remete para a autonomia dos estudantes (Erikson, 1968; Chickering & Reisser, 1993; Kenny, 1987, 1990; Matos & Costa, 1996).

Note-se, por fim, que pode considerar-se tanto a unidimensionalidade como a pluridimensionalidade da escala. Num primeiro nível de abstracção, as dimensões “pais” e “amigos” captaram bem a covariância existente entre os respectivos indicadores e, um segundo nível, o “suporte relacional” captou bem a covariância existente entre essas dimensões.

2º Estudo: Teste dos modelos do abandono e do rendimento académico

1. Método

1.1 - Participantes

A amostra foi a mesma da dos estudos anteriores, contudo no teste do modelo do abandono trabalhou-se com 263 sujeitos e para o teste do rendimento académico trabalhou-se com 249 sujeitos (foram excluídos todos os estudantes que haviam abandonado).

1.2 - Procedimento

A variável “género” foi operacionalizada através da notação = 1 para o género feminino e notação = 2 para o género masculino. A variável “residência” foi operacionalizada através da notação = 1 para os estudantes deslocados e através da notação = 2 para os estudantes não deslocados. Para a variável “nota de acesso” foram tomadas as notas trazidas pelos estudantes. A variável “abandono” foi operacionalizada através da notação = 0 para o abandono e com a notação = 1 para a permanência. Foram considerados casos de abandono todos aqueles estudantes cuja inscrição indicava ter sido anulada e, ainda, aqueles que faltaram a todas as frequências de todas as cadeiras. A variável “rendimento” foi calculada multiplicando o número de cadeiras feitas pela média dessas cadeiras e este resultado dividiu-se pelo total de cadeiras do curso.

Calcularam-se as notas ponderadas das subescalas, multiplicando os resultados bruto dos itens pela sua saturação no respectivo factor (peso factorial). Seguidamente, calculou-se a média destas notas para cada uma das dimensões. A partir desta média fomos averiguar acerca da existência de *outliers*, os quais foram tratados de acordo com o sugerido por Tabachnick e Fidell (2000). Os valores omissos tiveram um tratamento *Listwise*, o que levou à exclusão de um sujeito da amostra. Avaliámos também se existiam problemas de homocedasticidade entre as variáveis predictoras “género” e “residência” e variáveis critério de métrica forte dos modelos (Teste de *Levene*), através do *SPSS.12*.

Através do *PRELIS* analisou-se a distribuição dos resultados nas variáveis de “métrica forte” (Diniz, De Abreu & Almeida, 1999) dos modelos recorrendo aos testes de normalidade univariada e multivariada das mesmas.

Por último, as relações entre o conjunto das variáveis observadas dos modelos foram testadas pelo *LISREL8-SIMPLIS*, recorrendo à técnica estatística de inferência preditiva designada de análise de trajetórias (*path analysis*, Jöreskog & Sörbom, 1993a). Esta técnica lida com caminhos traçados a partir de coeficientes de correlação calculados sobre dados observados e com a estimação de coeficientes de regressão parcial estandardizados para esses caminhos (*path coefficients*). Através do *LISREL8* fez-se uma análise estritamente confirmatória dos modelos (Jöreskog, 1993). Para o caso do modelo do abandono, dada a métrica nominal dos itens recorreu-se à utilização de correlações policóricas e do método de estimação dos mínimos quadráticos ponderados (*WLS*) (Jöreskog, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993a). Para o caso do modelo do rendimento, esta variável é de métrica forte (intervalar), pelo que podia ter-se usado o método da máxima verosimilhança. Contudo, pelo facto de terem existido problemas de homocedasticidade e de normalidade nas variáveis, usou-se também o método dos mínimo quadrados ponderados. O teste de identidade dos modelos foi realizado através do recurso aos índices de ajustamento usados no estudo anterior (χ^2 e *RMSEA*).

2. Resultados

2.1 - Modelo do abandono

Antes de proceder à apresentação dos resultados relativos ao teste do modelo, apresentam-se nos Quadros 3, 4 e 5 as sínteses estatísticas relativas à normalidade das variáveis de métrica forte do mesmo (vd. Anexo IX).

Como se verifica no Quadro 3, nenhuma variável aparenta apresentar problemas de dispersão (curtose e assimetria $< |1.00|$). No entanto, fez-se, ainda, o teste de normalidade univariada e multivariada dessas mesmas variáveis. Assim, nos Quadros 4 e 5 são apresentados, respectivamente, os resultados do teste de normalidade univariada e multivariada das variáveis de métrica forte do modelo.

Quadro 3 – Distribuição dos resultados nas variáveis de métrica forte do modelo do abandono

Variável	Média	Dp	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
Nota acesso	14.11	1.63	-0.10	-0.47	9.80	18.18
Pais	2.78	0.53	-0.39	-0.38	1.25	3.63
E.emocional	3.21	0.91	-0.45	-0.45	0.88	5.50
R. interpess.	2.63	0.58	-0.62	-0.32	1.23	3.43
Bem-estar	2.13	0.46	-0.51	-0.21	0.95	2.96

Legenda: Dp = desvio-padrão; Nota acesso = nota de acesso/candidatura ao Ensino Superior; E. emocional= equilíbrio emocional; R. interpess. = relacionamento interpessoal.

Quadro 4 – Resultados do teste de normalidade univariada das variáveis de métrica forte do modelo do abandono

Variável	Assimetria		Curtose		Assimetria e Curtose	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>
Nota acesso	-0.68	0.494	-1.93	0.054	4.19	0.123
Pais	-2.53	0.011	-1.46	0.144	8.53	0.014
E.emocional	-2.89	0.004	-1.83	0.068	11.70	0.003
R. interpess.	-3.89	0.001	-1.15	0.250	16.42	0.001
Bem-estar	-3.25	0.001	-0.67	0.504	11.03	0.004

Como se verifica no Quadro 4, todas as variáveis, excepto a nota de acesso, tinham problemas de assimetria ($p < .05$), bem como de assimetria e curtose.

Quadro 5 – Resultados do teste de normalidade multivariada das variáveis de métrica forte do modelo do abandono

Valor	Assimetria		Curtose			Assimetria e Curtose	
	<i>z</i>	<i>p</i>	Valor	<i>z</i>	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>
2.47	3.96	0.001	50.38	2.08	0.038	20.02	0.001

Conforme se verifica no quadro existem problemas de normalidade multivariada para as variáveis de métrica forte do modelo ($p < .05$).

Em seguida, no Quadro 6, apresentam-se os resultados do teste de homogeneidade de variância entre as variáveis género e residência e as variáveis de métrica forte do modelo (vd. Anexo X).

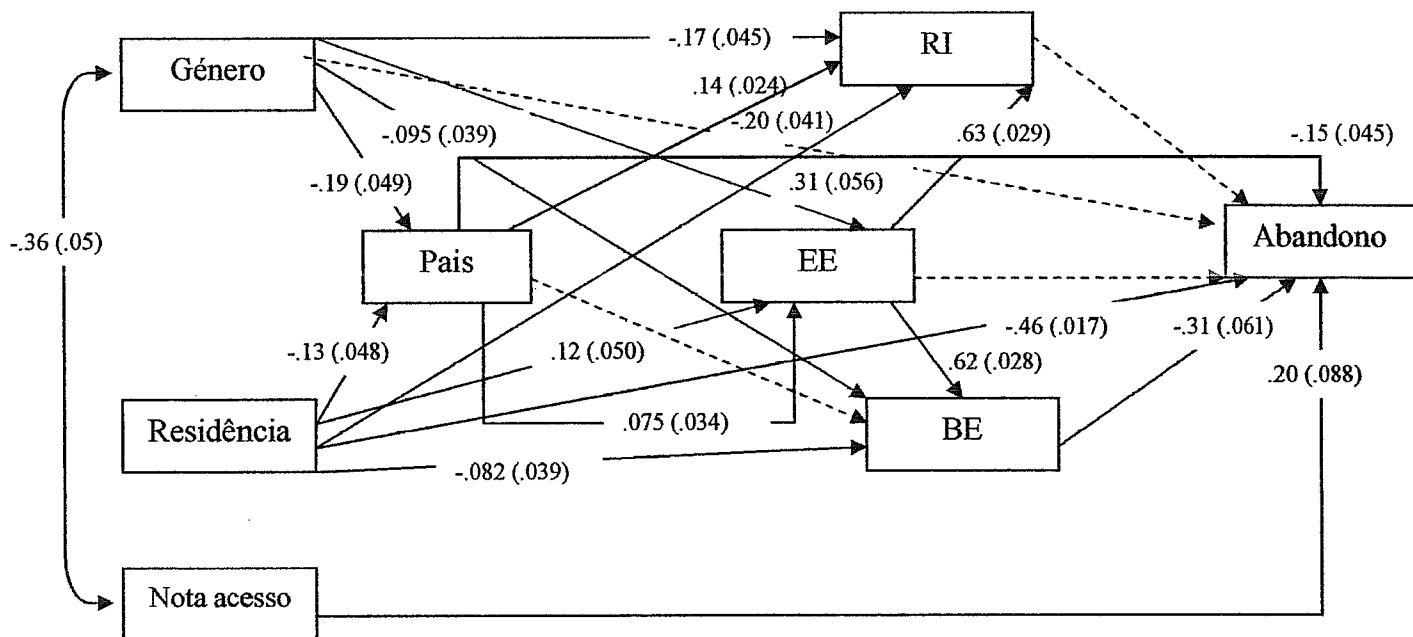
Quadro 6 – Resultados do teste de homogeneidade de variância (*Levene*) entre as variáveis género e residência e as variáveis de métrica forte do modelo do abandono

Variável	Género		Residência	
	Nota <i>Levene</i>	<i>p</i>	Nota <i>Levene</i>	<i>p</i>
Pais	0.70	0.405	4.92	0.027
E.emocional	2.82	0.094	2.72	0.100
R.interpessoal	2.52	0.114	0.30	0.586
Bem-estar	1.51	0.220	0.79	0.375

Como se pode observar no quadro houve problema de homogeneidade de variância entre as variáveis “residência” e “pais” ($p < .05$).

O teste de identidade do modelo mostrou que ele estava bem ajustado (vd. Anexo XI). Os resultados obtidos para este teste são apresentados no Diagrama 5.

Diagrama 5 – Teste do modelo preditor do abandono



Legenda: RI = relacionamento interpessoal; EE = equilíbrio emocional; BE = bem-estar pessoal; Nota acesso = nota de acesso/candidatura ao Ensino Superior; \longrightarrow = relação relevante; \dashrightarrow = relação irrelevante; setas com duplo sentido = relação de covariância; (termos de erro).

$$\chi^2 (5, N = 263) = 6.26, p = .28$$

$$RMSEA = .031, \text{ intervalo de confiança de } 90\% = (.0; .096) p (RMSEA < .05) = .60$$

Como se observa no diagrama, a relação directa entre a variável preditora “género” e a variável “abandono” não era relevante. Quanto às restantes variáveis o “género” revelou-se como um bom preditor. Consta-se, ainda, no diagrama, que o “género”, em termos de magnitude da relação de predição que mantém com cada uma das variáveis, é melhor preditor do “equilíbrio emocional”, do que dos “pais”, do “relacionamento interpessoal” e, por fim, do “bem-estar pessoal”. Entretanto, a variável “residência” também revelou ser boa preditora do “relacionamento interpessoal”, dos “pais”, do “equilíbrio emocional” e, por fim, do “bem-estar pessoal”. Relativamente à variável consequente deste modelo, o “abandono”, foram várias as variáveis que se revelaram boas predictoras da mesma. Apresentando-as por ordem decrescente de importância: a “residência”, o “bem-estar”, a “nota de acesso” e, finalmente, os “pais”.

Quanto aos coeficientes de determinação para as variáveis critério do modelo temos: para os “pais” um $R^2 = .052$; para o “equilíbrio emocional” um $R^2 = .10$; para o “bem-estar” um $R^2 = .35$; para o “relacionamento interpessoal” um $R^2 = .40$; e, por fim, para o “abandono” um $R^2 = .46$.

No diagrama são apresentados os efeitos directos nas relações de predição, contudo, acrescentando a estes efeitos directos também os seus efeitos indirectos (mediados pelas variáveis intervenientes do modelo), amplificadores ou mitigadores dos efeitos directos, temos o valor dos efeitos totais resultantes da soma algébrica dos efeitos indirectos e do efeito directo (vd., e.g., Diniz, 2001). Seguidamente apresentam-se os resultados dos valores dos efeitos totais das variáveis predictoras sobre as suas consequentes.

Quanto ao efeito total do “género” sobre o “abandono” [$\beta = .45 (.22)$; $t(262) = 2.05$, $p < .05$], sendo que o seu padrão de relação positivo significa que quando aumenta a variável “género” aumenta também a variável “abandono”. Então, os rapazes permaneceram mais na Universidade.

Relativamente à “nota de acesso” sobre o “abandono” [$\beta = .20 (.09)$; $t(262) = 2.31$, $p < .05$] constatou-se que quanto mais elevada foi a “nota de acesso” maior a tendência para permanecer na Universidade.

Quanto à “residência” sobre o “abandono” [$\beta = -.42 (.16)$; $t(262) = -2.72$, $p < .01$] surge um padrão de relação negativo, ou seja, quanto menor foi a variável “residência” maior foi a variável “abandono” e vice-versa. Então, significa que foram os alunos deslocados da sua residência habitual os que apresentaram menor tendência a abandonar os seus estudos no 1º ano de Universidade.

Quanto ao “género” sobre os “pais” [$\beta = -.19 (.05)$; $t(262) = -3.88$, $p < .001$], o padrão de relação foi negativo, donde se conclui que os estudantes do género feminino recorreram mais ao apoio dos pais. Foram também as raparigas que apresentaram um “equilíbrio emocional” mais frágil [$\beta = .29 (.05)$; $t(262) = 5.57$, $p < .001$].

Relativamente aos “pais” sobre o “abandono” [$\beta = -.13 (.05)$; $t(262) = -2.78$, $p < .01$], o padrão de relação negativo encontrado significou que os estudantes que procuraram mais o apoio dos pais tiveram mais tendência a abandonar a Universidade. Entretanto, aqueles que procuraram o suporte dos pais para os ajudar a resolver problemas pessoais apresentaram um equilíbrio emocional melhor, comparativamente àqueles que não procuraram este apoio [$\beta = .07 (.03)$; $t(262) = 2.21$, $p < .05$].

Os estudantes que apresentaram mais fragilidade do ponto de vista do “equilíbrio emocional” abandonaram mais a Universidade [$\beta = .17 (.08)$; $t(262) = 2.20$, $p < .05$] e apresentaram mais dificuldade em se relacionar com os seus novos colegas [$\beta = .63 (.03)$; $t(262) = 21.86$, $p < .001$]. Os estudantes que apresentaram uma fragilidade emocional elevada manifestaram pior bem-estar [$\beta = .62 (.03)$; $t(262) = 22.28$, $p < .001$].

Relativamente à variável “residência” sobre os “pais”, o padrão de relação foi negativo [$\beta = -.13 (.05)$; $t(262) = -2.67$, $p < .01$], pelo que os alunos deslocados procuraram mais o apoio dos pais. Também foi este grupo o que manifestou um equilíbrio emocional mais frágil [$\beta = .11 (.05)$; $t(262) = 2.16$, $p < .05$] e mais facilidade em estabelecer relações de amizade com os novos colegas [$\beta = -.15 (.05)$; $t(262) = -3.03$, $p < .01$].

Da mesma forma, quando aumentou a procura de suporte por parte dos “pais”, mais facilidade houve no “relacionamento interpessoal” que o estudante estabeleceu com os novos colegas [$\beta = .19 (.03)$; $t(262) = 7.09$, $p < .001$] e maior foi o sentimento de “bem-estar” [$\beta = .07 (.02)$; $t(262) = 3.44$, $p < .001$].

Curiosamente, aqueles que manifestaram melhores níveis de “bem-estar”, foram aqueles que mais abandonaram a Universidade [$\beta = -.31 (.06)$; $t(262) = -5.04$, $p < .001$].

Quanto aos efeitos indirectos presentes entre as variáveis predictoras e as variáveis critério temos a “residência” sobre o “bem-estar pessoal” [$\beta = .06 (.03)$; $t(262) = 2.01$, $p < .05$], em que a variável interveniente “equilíbrio emocional” mitigou o efeito directo reduzindo a diferença que existe entre os não deslocados e deslocados, favorável a estes últimos no que se refere ao bem-estar, ficando a relação total de predição entre

“residência” e “bem-estar pessoal” sem relevância estatística. Então, o “equilíbrio emocional” foi uma variável relevante na relação entre as duas, uma vez que o seu efeito fez com que os estudantes deslocados apresentassem um pior bem-estar, invertendo, deste modo, o significado do efeito directo.

Relativamente ao efeito indirecto presente entre as variáveis “género” e “relacionamento interpessoal” [$\beta = .16 (.04)$; $t(262) = 4.28$, $p < .01$], as variáveis intervenientes (“pais” e “equilíbrio emocional”) mitigaram o efeito directo. Isto quer dizer que a procura do suporte dos “pais” e a existência de um “equilíbrio emocional” adequado fez reduzir a diferença que existia entre rapazes e raparigas, favorável às segundas no que se refere ao estabelecimento de relações de amizade com os colegas, ficando a relação total de predição entre “género” e “relacionamento interpessoal” sem relevância estatística. Assim, o efeito indirecto inverteu o significado do efeito directo, ou seja, a influência das variáveis “equilíbrio emocional” e “pais” fez com que os rapazes tivessem mais facilidade em se relacionar com os novos colegas.

A variável “equilíbrio emocional” também funcionou como variável interveniente entre o “género” e o “bem-estar” [$\beta = .18 (.03)$; $t(262) = 5.10$, $p < .001$]. No diagrama esta relação foi relevante, contudo, o efeito da variável interveniente mitigou o efeito directo reduzindo a diferença que existe entre rapazes e raparigas, favorável às segundas no que se refere ao bem-estar, ficando a relação total de predição entre o “género” e o “bem-estar pessoal” sem relevância estatística. Então, o “equilíbrio emocional” é uma variável relevante na relação entre as duas, uma vez que a sua interveniência favoreceu os rapazes ao nível do bem-estar.

Quanto ao efeito indirecto entre os “pais” e o “relacionamento interpessoal” [$\beta = .05 (.02)$; $t(262) = 2.17$, $p < .05$], o “equilíbrio emocional” funcionou mais uma vez como variável interveniente, mas desta vez, amplificando esse efeito, isto é, o “equilíbrio emocional” acentuou a diferença entre aqueles que procuraram o suporte dos pais, comparativamente aos que não procuraram esse apoio. Recorde-se que esta relação indica que aqueles que procuraram o apoio e a compreensão dos pais tiveram mais facilidade em estarem integrados no grupo dos seus novos colegas. O “equilíbrio emocional” acentuou esta diferença.

Finalmente, o “equilíbrio emocional” funcionou como variável interveniente entre a variável “pais” e “bem-estar” [$\beta = .05 (.02)$; $t (262) = 2.19, p < .05$]. Recorde-se que esta relação não tinha relevância estatística no efeito directo mas o equilíbrio emocional amplificou esta relação tornando-a relevante, pelo que os estudantes que procuraram o suporte dos pais apresentaram também um melhor bem-estar, comparativamente àqueles que não procuraram o suporte parental.

Estes últimos cinco resultados mostram bem a importância do “equilíbrio emocional” enquanto variável interveniente no modelo.

Por fim, convém referir que existe uma relação de covariância entre as variáveis “género” e “nota acesso”, como se observa no diagrama. Sendo o seu padrão de relação negativo, ele indica que os estudantes do género feminino ingressaram no Ensino Superior com notas de candidatura/acesso superiores às dos estudantes do género masculino.

2.1 - Modelo do rendimento

Antes de proceder à apresentação dos resultados relativos ao teste do modelo, apresentam-se nos quadros 7, 8 e 9 as sínteses estatísticas relativas à normalidade das variáveis de métrica forte do mesmo (vd. Anexo XII).

Quadro 7 – Distribuição dos resultados nas variáveis de métrica forte do modelo do rendimento

Variável	Média	Dp	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
Nota acesso	14.12	1.61	-0.07	-0.51	10.00	18.18
Pais	2.78	0.53	-0.40	-0.33	1.25	3.63
E.emocional	3.22	0.92	-0.46	-0.45	0.88	5.50
R. interpers.	2.64	0.57	-0.64	-0.31	1.23	3.43
Bem-estar	2.12	0.46	-0.47	-0.29	0.95	2.96
Rendimento	9.84	4.24	-0.32	-1.18	0.17	16.88

Legenda: Nota acesso = nota de candidatura ao Ensino Superior; E. emocional = equilíbrio emocional; R. interpers. = relacionamento interpessoal; Dp = desvio-padrão.

Da observação do Quadro 7, verifica-se que uma das variáveis, o “rendimento”, apresentou problemas de dispersão (curtose $> |1.00|$). Fez-se, ainda, o teste de normalidade univariada e multivariada das variáveis de métrica forte do modelo. Nos Quadros 8 e 9 são apresentados, respectivamente, os resultados do teste de normalidade univariada e multivariada dessas variáveis.

Quadro 8 – Resultados do teste de normalidade univariada das variáveis de métrica forte do modelo do rendimento

Variável	Assimetria		Curtose		Assimetria e Curtose	
	Z	p	z	p	χ^2	p
Nota acesso	-0.45	0.656	-2.14	0.032	4.79	0.091
Pais	-2.53	0.011	-1.19	0.236	7.81	0.020
E.emocional	-2.92	0.004	-1.78	0.076	11.68	0.003
R. interpers.	-3.87	0.001	-1.06	0.291	16.10	0.001
Bem-estar	-2.94	0.003	-0.99	0.324	9.62	0.008
Rendimento	-2.04	0.041	-10.60	0.001	116.37	0.001

Como se verifica no quadro, todas as variáveis, excepto a nota de acesso, tinham problemas de assimetria ($p < .05$), bem como de assimetria e curtose.

Quadro 9 – Resultados do teste de normalidade multivariada das variáveis de métrica forte do modelo do rendimento

Valor	Assimetria		Curtose			Assimetria e Curtose	
	Z	p	valor	z	p	χ^2	p
10.53	12.56	0.001	90.36	5.17	0.001	184.49	0.001

Conforme se verifica no quadro existem problemas de normalidade multivariada para as variáveis de métrica forte do modelo ($p < .05$).

Em seguida, no Quadro 10, apresentam-se os resultados do teste de homogeneidade de variâncias entre as variáveis “gênero” e “residência” e as variáveis de métrica forte do modelo (vd. Anexo XIII).

Quadro 10 – Resultados do teste de homogeneidade de variância (*Levene*) entre as variáveis gênero e residência e as variáveis de métrica forte do modelo do rendimento

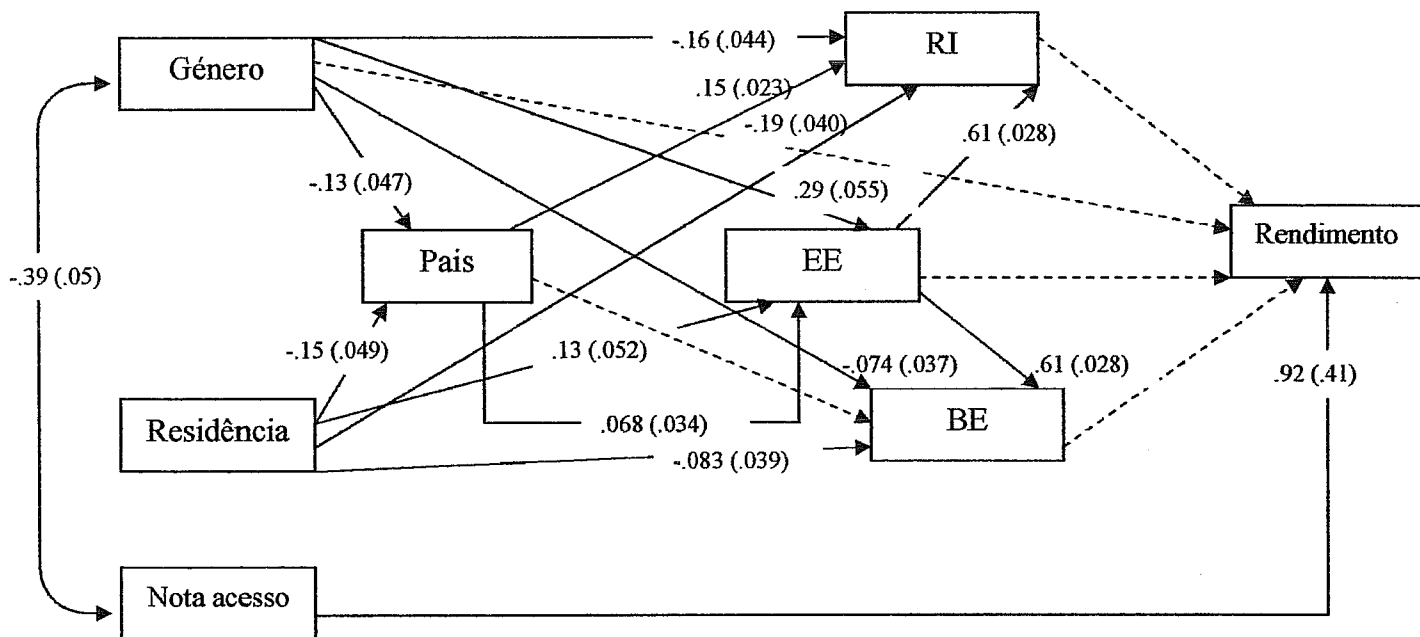
Variável	Gênero		Residência	
	Nota <i>Levene</i>	<i>p</i>	Nota <i>Levene</i>	<i>p</i>
Pais	2.11	0.148	4.53	0.034
E.emocional	2.86	0.092	2.29	0.132
R.interpessoal	1.99	0.159	0.25	0.621
Bem-estar	1.26	0.264	0.53	0.467
Rendimento	0.00	0.972	0.00	0.997

Como se pode observar no quadro houve problema de homogeneidade de variância entre as variáveis “residência” e “pais” ($p < .05$).

O teste de identidade do modelo mostrou que ele estava bem ajustado (vd. Anexo XIV).

Os resultados obtidos para este teste são apresentados no Diagrama 6.

Diagrama 6 – Teste do modelo do rendimento



Legenda: RI = relacionamento interpessoal; EE = equilíbrio emocional; BE = bem-estar pessoal; Nota acesso = nota de acesso/candidatura ao Ensino Superior; \longrightarrow = relação relevante; \dashrightarrow = relação irrelevante; setas com duplo sentido = relação de covariância; (termos de erro).

$$\chi^2 (7, N = 249) = 8.39, p = .30$$

$$RMSEA = .028, \text{ intervalo de confiança de } 90\% = (.0; .087), p (RMSEA < .05) = .66$$

Salvo nas particularidades que a seguir se apresentam a magnitude e o padrão dos efeitos verificados foram idênticos àqueles encontrados para o modelo do abandono, quer ao nível dos efeitos totais quer ao nível dos efeitos directos e indirectos.

Assim sendo, a particularidade mais notória neste modelo relaciona-se com a relação de predição existente entre a “nota de acesso” sobre o “rendimento” [$\beta = .92 (.41)$; $t (248) = 2.28, p < .05$], o que indica que os estudantes que ingressaram no Ensino Superior com uma nota de acesso mais elevada apresentaram também melhores resultados académicos.

Quanto aos coeficientes de determinação para as variáveis critério do modelo temos para os “pais” um $R^2 = .043$; para o “equilíbrio emocional” um $R^2 = .099$; para o “bem-

estar” um $R^2 = .35$; para o “relacionamento interpessoal” um $R^2 = .39$; e, por fim, para o “rendimento” um $R^2 = .90$.

3 - Discussão

Foi possível verificar que os modelos se ajustaram bem aos dados empíricos. Assim, os modelos foram válidos para a população de estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve que se encontravam nos dois primeiros meses do ano lectivo. Contudo, para uma maior garantia da validade destes modelos, eles deverão ser testados (a sua invariância) junto de amostras independentes, designadamente pertencentes a outras instituições de Ensino Superior. Os resultados obtidos deverão passar por um processo de validação cruzada (vd. Diniz & Almeida, no prelo).

No que se refere às restrições dos modelos que foram válidas, elas revelaram as seguintes características dos estudantes.

(1) Os estudantes do género feminino (leia-se sempre, face ao género masculino) recorreram mais aos pais para os apoiar nesta nova vida de estudante. São também as raparigas que apresentaram uma maior fragilidade do ponto de vista do equilíbrio emocional (sentem-se mais irritáveis, abatidas e com vontade de chorar) daí, talvez, a maior necessidade do suporte dos pais. Holmbeck e Wandrei (1993) verificaram que as mulheres estão excessivamente ligadas aos outros significativos exibindo elevados níveis de ansiedade de separação. Também Boulter (2002) evidenciou que os rapazes menos adaptados eram mais desunidos em relação aos outros significativos e menos prontos a usarem o suporte social, enquanto que as raparigas menos adaptadas demonstraram altos níveis de ansiedade de separação e eram mais dependentes do suporte social.

Comparativamente aos rapazes, foram as raparigas que abandonaram mais a Universidade. Diniz (2001) constatou que os estudantes do género feminino apresentavam mais dificuldades de adaptação à vida universitária (“equilíbrio emocional/bem-estar pessoal”), comparativamente ao género masculino, o que nos leva a inferir que manifestem, também, dificuldades em permanecer na Universidade.

Constatou-se, também, que não existiu uma relação de predição relevante entre o “género” e o “bem-estar pessoal” no que se refere ao efeito total, no entanto, no efeito directo temos que as raparigas apresentaram um melhor bem-estar. Soares (2004) verificou uma situação de equilíbrio relativamente à nota global de bem-estar, em que os estudantes do género masculino apresentaram níveis superiores na subescala bem-estar psicológico enquanto que os estudantes do género feminino revelaram níveis superiores na subescala bem-estar físico, deste modo, existe uma situação de equilíbrio entre os dois géneros. Recorde-se que no presente estudo a variável “bem-estar” remete mais para o bem-estar físico. Entretanto, destacou-se neste estudo a importância do “equilíbrio emocional” enquanto variável interveniente nos modelos. Assim, esta variável mostrou-se crucial na relação entre o “género” e o “bem-estar” manifestando os rapazes melhores níveis de bem-estar.

Acresce, que o “equilíbrio emocional” e os “pais”, enquanto variáveis intervenientes, mitigaram também o efeito directo entre o “género” e o “relacionamento interpessoal”, tornando esta relação irrelevante. Assim, deixou de existir diferença entre os dois géneros, no efeito total, quanto à qualidade do relacionamento que estabelecem com os novos colegas. Contudo, a relação indirecta mostra-nos, ao contrário da relação directa, que os estudantes do género masculino revelam mais facilidade de se relacionarem com os novos colegas. Isto mostra que a qualidade do equilíbrio emocional do estudante bem como a necessidade de suporte parental representam influências importantes na disponibilidade dos estudantes em se conseguirem integrar num grupo de novos colegas.

(2) Por outro lado, verificou-se que quanto maior foi a procura do apoio/suporte dos pais e a compreensão/ajuda destes nos problemas pessoais dos estudantes, mais facilidade tiveram estes de se relacionarem com os novos colegas e maior foi o sentimento de “bem-estar pessoal” e “equilíbrio emocional”. O “equilíbrio emocional” funcionou, ainda, como variável interveniente, mas desta vez amplificando as seguintes relações de predição: “pais” sobre o “bem-estar”, ou seja, os estudantes que procuraram mais o suporte dos pais revelaram melhor bem-estar; e entre os “pais” sobre o “relacionamento interpessoal”, em que os estudantes que procuraram mais o suporte dos pais apresentaram também mais facilidade de relacionamento com os colegas.

Contudo, os que procuraram mais este suporte tiveram mais dificuldade em permanecer na Universidade. Poder-se-á inferir, que esta necessidade de procura do apoio dos pais pode ser tradutora de uma dificuldade de autonomia. Segundo Kenny (1987) o relacionamento próximo com os pais oferece um suporte na transição para a Universidade, no entanto, os laços parentais podem ser desadaptativos se eles não favorecerem a independência.

Curiosamente, os estudantes que apresentaram maiores níveis de bem-estar foram os que abandonaram a Universidade. Este facto pode estar relacionado com a forma como o estudante sente e vive a Universidade, isto é, existem estudantes que podem estar mais interessados em socializar e divertir-se, do que estarem preocupados com as exigências que este novo nível de ensino acarreta e, conseqüentemente, não se empenham nem se preocupam com as novas exigências. Pode existir, ainda, o caso daqueles estudantes que ao não entrarem nos cursos de primeira opção, percebem que vão acabar por desistir daquele curso (e tentar no próximo ano outro curso) e que por isso, deixam de se preocupar com as novas exigências que lhe poderiam causar ansiedades. Pelo contrário, aqueles que entraram nos cursos de primeira opção e que se querem empenhar nas suas aprendizagens podem sentir-se ansiosos perante as exigências do Ensino Superior, tanto mais quanto mais responsáveis forem. Tal como defende Soares (2004) a resposta às tarefas académicas colocadas por um nível de ensino mais exigente pode constituir um desafio para o qual muitos jovens podem não estar preparados, podendo desencadear excessivos níveis de stresse e de ansiedade.

(3) Observou-se, ainda, que são os alunos deslocados da sua residência habitual (leia-se sempre, face ao alunos não deslocados) os que manifestaram mais facilidade no contacto com os novos colegas. É também este grupo de estudantes que procurou mais o apoio dos pais e que revelou maior fragilidade do ponto de vista do equilíbrio emocional. Também são eles que abandonaram mais a Universidade. Matos e Costa (1996) consideram que os jovens, cuja entrada no Ensino Superior implica a separação da sua família e da sua rede de relações interpessoais, poderão estar especialmente em situação de risco, uma vez que a natureza da separação é diferente daquela que experienciam os jovens que continuam em casa. A fonte de segurança está mais distante e menos acessível, podendo ameaçar o sistema pessoal do indivíduo, tal como defendem

os autores. Contudo, o grupo de pares pode funcionar como uma importante fonte de apoio, promovendo o desenvolvimento da auto-estima e da auto-confiança, num momento em que os padrões de relacionamento com os pais e as antigas amizades podem estar a sofrer alterações (Soares, 2004). Rebelo e Lopes (in Batista & Almeida, 2002), concluíram que os alunos não deslocados relatam um bem-estar físico e psicológico superior, um melhor equilíbrio emocional e estabilidade afectiva. Segundo Soares (2004) a não separação/quebra das redes relacionais pode tornar o estudante (não deslocado) mais seguro e confiante e, deste modo, menos dependente da necessidade de apoio por parte dos seus pares. Entretanto, verificou-se neste trabalho que o “equilíbrio emocional” funcionou como uma variável interveniente crucial, uma vez que mitigou a relação de predição entre a “residência” e o “bem-estar”, reduzindo, deste modo, a diferença existente ao nível do bem-estar entre os estudantes deslocados e não deslocados, no que se refere ao efeito total. Contudo, ao contrário do que acontece no efeito directo, são os estudantes deslocados os que apresentam pior bem-estar.

(4) Quanto pior for o equilíbrio emocional dos estudantes mais dificuldade têm em se integrar no grupo de colegas. “Sentimentos de solidão e baixa auto-estima durante o 1º ano de Universidade estão associados com dificuldades em fazer amigos” (Cutrona & Russel, in Kenny, 1990, p.44).

(5) Também são os alunos que entraram no Ensino Superior com uma melhor nota de acesso aqueles que permaneceram na Universidade. Segundo Tinto (1993) a nota de acesso também é um atributo que tem um efeito directo no impacto da decisão em abandonar o Ensino Superior. Bean (in Cabrera et al., 1993) no seu modelo do abandono não só realça as características pessoais dos alunos (e.g., género, residência, etc.), como também as variáveis académicas relacionadas com objectivos educativos (e.g., hábitos de estudo, resultados obtidos no Ensino Secundário). Por outro lado esse autor defende que as variáveis de natureza vocacional revelam-se cruciais na explicação do investimento dos estudantes do Ensino Superior e, as variáveis associadas ao ambiente externo (e.g., encorajamento familiar: apoio fornecido pelos pais na frequência deste nível de ensino), mais do que as interacções e a qualidade da integração social experienciada pelos alunos, tendem a relacionar-se mais fortemente com o comportamento de atrito. Tal também se verificou neste estudo, em que a variável “relacionamento interpessoal” funcionou como má preditora do “abandono”.

Pelo contrário, as variáveis que se apresentaram como boas preditoras do “abandono” foram a “residência”, o “género”, o “bem-estar” a “nota de acesso” e os “pais” (estando indicadas por ordem decrescente de importância).

(6) Relativamente ao modelo do rendimento, verificou-se que a particularidade mais evidente relacionou-se com o facto de a “nota acesso” (nota de acesso/candidatura ao Ensino Superior), representar a única variável preditora do “rendimento”. Este resultado vai de encontro ao resultado de Soares (2004) que também concluiu, que a variável que se revelou como melhor preditora do sucesso dos alunos do 1º ano da Universidade (desempenho académico), foi a média com que os alunos ingressaram na Universidade. Também no estudo de Almeida e colaboradores (2004), concluiu-se que a única variável que se associou de forma positiva e estatisticamente significativa ao rendimento académico obtido pelos alunos no final do 1º ano foi a nota com que ingressaram no Ensino Superior, que captou, por si só, 27% da variância do mesmo.

Deve referir-se, que a variável “abandono”, cujo coeficiente de determinação foi de 46%, o que significa que mais de metade da variância dessa variável se deve ao erro, que pode traduzir-se na existência de outras variáveis antecedentes, que não constaram no modelo e que poderiam ter captado parte da variância desse erro. Por exemplo, a distinção entre a área do curso (e.g. tecnologias e humanidades), a escolha do curso ser ou não a 1ª opção e o estatuto social são variáveis que podem influenciar de forma diferente a adaptação dos estudantes à Universidade (Diniz, 2001). Deve referir-se, ainda, que a variável “rendimento”, cujo coeficiente de determinação foi de 90%, o que significa que apenas 10 % da variância dessa variável se deve ao erro. O “rendimento” foi bem captado pela variável “nota acesso”.

Assim, as variáveis que melhor contribuíram para o abandono académico, por apresentarem magnitudes mais elevadas, foram: o “género” e a “residência”, seguindo-se o “bem-estar”, a “nota de acesso” e por último, com uma menor magnitude, a variável “pais”. Relativamente ao modelo do rendimento académico a única variável que representou ser boa preditora do rendimento foi a “nota de acesso”.

Finalmente, deve referir-se que os modelos, apesar de substantivamente diferentes, não são estatisticamente diferentes [$\Delta \chi^2(2) = 2.13, p < .05$]. Acresce, ainda, que o conjunto

das variáveis antecedentes neles consideradas tem maior valor heurístico enquanto preditor do abandono do que do rendimento académico.

CONCLUSÃO

Com este trabalho pretendeu-se testar os modelos do abandono e rendimento académico em estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve. Pretendeu-se conhecer as variáveis que influenciaram quer a integração e rendimento académico quer o abandono no Ensino Superior, ainda antes, dos estudantes finalizarem o 1º semestre.

Deu-se especial atenção às variáveis inerentes ao próprio sujeito (bem-estar pessoal; equilíbrio emocional; relacionamento interpessoal com os pares e relacionamento interpessoal com os professores, ainda que esta última variável não tenha constado nos modelos) que são tradutores de uma boa ou má integração académica e, ainda, variáveis externas ao contexto académico que tinham a ver com as relações sociais que o estudante trás com ele, mesmo antes de entrar para a Universidade (pais e amigos) ainda que os “amigos” não tenham constado nos modelos uma vez que a sua influência se dá num momento anterior à entrada da Universidade, nomeadamente, no que se refere à escolha de um curso/instituição (Diniz, 2001) e, parece não ter influência ao nível da integração propriamente dita, ou seja, já na instituição.

Assim, e em primeiro lugar, construíram-se e adaptaram-se provas destinadas a avaliar estudantes portugueses. Para avaliar a Integração no Ensino Superior foi usado a EISES (Diniz & Almeida, no prelo) e, conjuntamente com o primeiro autor, procedeu-se à sua revisão, por forma, a poder melhorar a sua precisão. Para avaliar as influências das relações de suporte extra-universitárias construiu-se de raiz uma Escala que continha duas dimensões, pais e amigos, a qual foi designada por “Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário”. Estas duas escalas foram validadas, através da análise factorial confirmatória (*LISREL*) para os estudantes do primeiro ano da Universidade do Algarve, recordando que a EISES já havia sido validada na Universidade do Minho. Seguidamente, construímos dois modelos, um para o abandono académico e outro para o rendimento académico, com os quais foi usada a metodologia da análise de caminhos (*path analysis*) para testar os modelos preditores do abandono e do rendimento

académico. Através da modelização de equações estruturais (*LISREL*) foi possível verificar que os modelos testados se ajustavam bem aos dados observados. Assim, as inferências feitas a propósito dos resultados obtidos são válidas para a população de estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Algarve que apresentem características sócio-demográficas iguais àquelas dos estudantes considerados nesta investigação.

Quanto aos resultados que põem em relação as influências de predição entre variáveis exógenas (género, residência, nota de acesso) e variáveis endógenas (equilíbrio emocional; bem-estar; relacionamento interpessoal com os pares; pais; abandono e rendimento académico), realçamos os principais.

(1) Os estudantes do género feminino têm recorrido mais aos pais para as apoiar nesta nova vida de estudante. São também as raparigas que apresentaram uma maior fragilidade do ponto de vista do equilíbrio emocional (sentem-se mais irritáveis, abatidas e com vontade de chorar), daí talvez a maior necessidade de procura de suporte dos pais.

(2) Por outro lado, verificou-se que quanto maior foi a procura do apoio dos pais e a compreensão/ajuda destes, nos problemas pessoais do estudante, mais facilidade tiveram de se relacionar com os novos colegas, mas maior foi a dificuldade em permanecerem na Universidade. Poder-se-á inferir, que esta necessidade de procura do apoio dos pais pode ser tradutora de uma má integração.

(3) Observou-se, ainda, que são os alunos deslocados da sua residência habitual (leia-se sempre, face ao alunos não deslocados) os que manifestaram mais facilidade no contacto com os novos colegas.

(4) Quanto às variáveis que estão na origem de uma má integração e que, conseqüentemente, levam ao abandono académico temos que os alunos deslocados tiveram mais tendência em abandonar a Universidade, bem como as raparigas, comparativamente aos rapazes. Os estudantes que procuraram mais os pais para os ajudar a resolver problemas pessoais revelaram maior tendência ao abandono académico, uma vez que poderá tratar-se de estudantes mais frágeis, menos autónomos

e até com dificuldades de separação (estas duas últimas variáveis não foram contempladas no estudo, mas acredita-se que terão a sua influência na integração e abandono académico).

De realçar que o equilíbrio emocional e a procura de suporte dos pais são variáveis intervenientes de extrema importância nos modelos considerados.

Os estudantes que revelaram melhor bem-estar pessoal tiveram mais tendência em abandonar. Este facto pode dever-se ao seguinte motivo: os alunos que estão mais interessados em socializar poderão estar mais propensos ao abandono, uma vez que as suas “preocupações” estão dirigidas para o divertimento, não existindo espaço para ansiedades, deste modo, o estudante deixa de investir no estudo (e.g., faltando às frequências de todas as cadeiras. Recorde-se que este foi um critério usado para operacionalizar a variável “abandono”).

(5) Finalmente, os estudantes com notas de acesso mais elevadas são eles os que apresentam melhor rendimento académico. De facto a preparação que o estudante trás consigo, do anterior nível de ensino, pode ser um excelente representante do desempenho do estudante no Ensino Superior, ou seja, os alunos com bons resultados no Ensino Secundário terão grandes probabilidades de terem bons resultados no Ensino Superior, na medida em que trazem com eles as “ferramentas” (e.g., hábitos de estudo; organização da matéria e apontamentos; gestão do tempo) necessárias para o sucesso neste nível de ensino. Sabe-se que esta nota é mais do que um simples número (vd. Almeida et al., 2004). Pelo contrário, os estudantes que não conseguiram construir “ferramentas” adequadas, no Ensino Secundário, terão mais dificuldade em adaptar-se às exigências académicas que este novo nível de ensino obriga. De Ketele (2004) refere as diferenças existentes entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior no que se refere à gestão do tempo e realça que a gestão do tempo dos estudantes universitários se caracteriza pela disponibilidade de uma maior autonomia: assistência não efectivamente obrigatória às aulas/cursos e mesmo aos trabalhos práticos, inexistência de prazos rígidos, possibilidade de “deixar-se viver” durante um período relativamente longo do ano, numerosas solicitações de todas as ordens (culturais, relacionais, de tempos livres, divertimentos, etc.) oferecidas pelo contexto universitário e possibilidade de viver em grupo. Assim, é necessário que o estudante saiba e consiga organizar e gerir o seu

tempo, de forma a ser bem sucedido. De Ketele (2004) acrescenta, ainda, existir uma forte correlação entre a qualidade da gestão do tempo e o desempenho académico. Deste modo, parece-nos importante pensar nesta variável para futuras investigações.

Comparando o Modelo do Abandono com o Modelo do Rendimento percebe-se que as variáveis são melhores preditoras do “abandono” do que do “rendimento”, a provar isto é o facto de apenas a variável “nota de acesso” funcionar como boa preditora do “rendimento académico”. Para o “abandono” foram boas preditoras as variáveis “género”, “residência”, “bem-estar”, “nota de acesso”, “equilíbrio emocional” e, por último os “pais”, apresentando-as por ordem decrescente de importância.

Como conclusão final dos resultados do meu trabalho e debruçando-me sobre outros estudos concluo, que no que respeita à integração académica, as raparigas são aquelas que apresentam um maior risco (Diniz, 2001, 2005) e como tal dever-se-á dar uma maior atenção a este grupo. Ao saber-se que a influência dos pais está, ainda, muito presente na vida do estudante universitário e, em particular, nos estudantes do género feminino, interessa perceber, em estudos futuros, de que forma é que esta influência pode ser positiva ou não. Posteriormente, importa desenhar estratégias e promover programas de ajuda ao estudante e às famílias, por forma a que o apoio seja realmente positivo. Como se sabe, pelo presente estudo, o apoio dos pais apresentou-se como crucial do equilíbrio emocional dos estudantes e também da facilidade com que eles estabelecem novas amizades e se integram no novo grupo de colegas. Contudo, o facto dos estudantes que mais procuram o apoio dos pais, serem os que mais abandonam a Universidade, faz-nos pensar na importância de algumas variáveis, tais como, “autonomia” e “separação psicológica” que não foram contempladas neste estudo mas que nos parecem importantes para a integração académica, pelo que poderão ser pensadas e trabalhadas em futuras investigações.

A área de estudos foi também uma variável não contemplada neste estudo, devido à dimensão reduzida da amostra, o que constitui uma limitação do presente estudo. Sabe-se que a área de estudos funcionou como boa preditora do rendimento académico (Diniz, 2001), pelo que é expectável que a frequência de uma determinada área de estudos possa condicionar também a permanência/ abandono académico. Segundo De Ketele (2004) a quantidade de trabalho dos estudantes varia significativamente

consoante os diferentes cursos, verificando-se que os estudantes das áreas Científico-Naturais e Tecnológicas ocupam mais tempo a estudar do que os estudantes das áreas de Humanidades. Por outro lado, dentro de cada curso a relação entre a quantidade do tempo consagrada ao estudo e os resultados académicos não é significativo, mas sim a qualidade dessa gestão como foi atrás referido.

A partir de um conjunto de pesquisas, levadas a cabo nos últimos dez anos no domínio da pedagogia universitária, com vista a melhorar a qualidade da formação universitária, De Ketele (2004) assenta a argumentação do seu raciocínio seguindo três tempos: (1) os estudantes são levados, na maior parte das vezes, a viver uma ruptura de contexto entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior; (2) esta ruptura de contexto permitiu distinguir três tipos de populações de estudantes: estudantes que conseguiram adaptar-se muito rapidamente às exigências da vida universitária; no extremo oposto, estudantes que se mostraram bastante mal preparados; entre os dois, o autor considerou os estudantes chamados “estudantes em risco”, isto é, estudantes que podem facilmente cair do lado bom para o lado mau – é a fatídica fronteira entre o sucesso (êxito) e o insucesso (fracasso); (3) estas três categorias de estudantes merecem ser objecto de um acompanhamento: os estudantes bem orientados e rapidamente adaptados ao contexto universitário têm necessidade de um apoio que os “segure”. Os estudantes mal orientados não podem deixar-se livres a si mesmos e têm necessidade de estratégias institucionais e pessoais de reorientação rápida; os “estudantes em risco” deveriam ser objecto de uma particular atenção durante o primeiro ano universitário.

Assim, deviam ser implementados programas preventivos em cada departamento/faculdade da Universidade de apoio aos estudantes, tal como defende Diniz (2001, p.361), a saber: “ (1) programas para promover a autonomia na relação interpessoal (desenvolvimento de competências de negociação e manejo de conflitos, de comunicação e assertividade); (2) programas centrados sobre o manejo da situação de estar sozinho (isolamento) e de situações de risco (saúde); (3) programas sobre o estabelecimento de objectivos educacionais e de carreira; e (4) programas sobre oportunidades de envolvimento nas actividades da instituição e na comunidade”. Tendo em conta os resultados do presente estudo que revelam uma fragilidade superior das raparigas, parece-nos que estes programas teriam um benefício maior para este grupo de estudantes.

Também Ishler (2003) defende que a existência de seminários são meios ideais, para os professores e alunos criarem uma comunidade, onde os alunos possam discutir as suas experiências e sentimentos. Esta autora sugere, ainda, que o corpo directivo da vida residencial, também pode criar programas que direccionem no sentido de uma maior adaptação, ajudando os estudantes a conhecerem-se uns aos outros e a estarem envolvidos. O foco central é deixá-los saber que alguém no *campus* se preocupa com eles, que os seus sentimentos são perfeitamente normais e que a seu tempo eles se irão sentir confortáveis no novo “mundo” que os rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astin, A.W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (1), 113-130.
- Almeida, L., Soares, A., Vasconcelos, R., Capela, J., Vasconcelos, J., Corais, J., & Fernandes, A. (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. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Lusografe.
- Batista, R., & Almeida, L. (2002). Desafios da transição e vivências acadêmicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 167-174). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho
- Baker, J. A., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189
- Bell, E., McDevitt, C., Rott, G., & Valério, P. (1994) (Eds.). *Psychological counseling in Higher Education: A European overview*. Napoli: La Città del Sole
- Boulter, L. (2002, Junho). Self-concept as a predict of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*. Retrieved January 12, 2005 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_2_36/ai_89809974

Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiant: Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97-105.

Brower, A. M. (1992). The "second half" of student integration: The effects of life task predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 441-462.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equations models* (pp. 136-162). London: SAGE.

Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 2 (64), 123-139.

Chemers, M., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64. Retrieved January 28, 2005 from EBSCOHost Academic Search Elite database.

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

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Christie, N. G., & Dinham, S. M. (1991). Institutional external influences on social integration in the freshman year. *Journal of Higher Education*, 62, 412-436

De Ketele, J-M. (2004). La transition entre l'enseignement secondaire et l'université: bilan d'un ensemble de recherches. Conferência proferida no seminário, *Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no Ensino Superior*, Universidade do Minho, Braga.

Dias, G. (1994/95). Psicoterapia breve com estudantes universitários: Alguns resultados exploratórios junto de uma população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.

- Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbeikian.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: ISPA
- Diniz, A. M., & Almeida L. S. (no prelo). A Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*.
- Diniz, A. M., De Abreu, J. G., & Almeida, L. S. (1999). Escalamento multidimensional de uma escala de dados de preferência. *Psychologica*, 21, 201-215.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J., & Neto, M. (2000). Inventário de Relações Interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e validação. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 91-98). Braga: Lusografe.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greeley, A. T., & Tinsley, H. E. A. (1988). Autonomy and intimacy development in College students: sex differences and predictors. *Journal of College Student Development*, 29, 512-520.

Holmbeck, G., & Wandrei, M. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 40* (1), 73-78. Retrieved January 28, 2005 from EBSCOHost Academic Search Elite database.

Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 170-178.

Ishler, C. (2003, Agosto 8). *Friendsickness and female students: Helping them adjust to college*. Annual meeting of the American College Personnel Association, Minneapolis. Retrieved January 15, 2005 from http://www.eurekaalert.org/pub_releases/2003-08/ps-af080803.php

Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 294-316). London: SAGE.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993a). *LISREL8: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993b). *PRELIS8: User's reference*. Chicago: Scientific Software

Kenny, M. E. (1987). Family ties and leaving home for college: Recent findings and implications. *Journal of College Student Development, 438-442*.

Kenny, M. E. (1990). College senior's perceptions of parental attachment: the value and stability of family ties. *Journal of College Student Development, 31*, 39-46.

Kenny, M., & Donaldson, G. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 38* (4), 479-486. Retrieved January 15, 2005 from EBSCOHost Academic Search Elite database.

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*, 49 (3), 355-364. Retrieved January 28, 2005 from EBSCOHost Academic Search Elite database.

Lufi, D., Parish-Plass, J., & Cohen, A. (2003, Março). Sports persistence in higher education and its relationships to other personality variables. *College Student Journal*. Retrieved January 12, 2005 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_1_37/ai_99816479

Matos, P., & Costa, M. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45 - 54.

May, K. M., & Logan, C. R. (1993). Family type and the accomplishment of development tasks among college students. *Journal of College Student Development*, 34, 397-400.

Murtaugh, P., Burns, L., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 3 (40), 355 - 371.

Nico, J. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 161-166). Braga: Lusografe.

Paul, E. L., Poole, A., & Jakubowyc, N. (1998). Intimacy development and romantic status: Implications for adjustment to the college transition. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 75-86.

Pascarella, E. T. (1991). The impact of college on students: The nature of the evidence. *Review of Higher Education*, 14, 453-466.

Pinheiro, M., & Ferreira, J. (2002). Suporte social e adaptação ao Ensino Superior . In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da*

vida académica (pp. 137-146): Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho

Pires, H., Almeida, L., & Ferreira, J. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 119-127). Braga: Lusografe.

Rebello, H. (2002). Discursos de pais e filhos em torno da transição para o Ensino Superior. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra.

Rice, K. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (2), 203-213. Retrieved January 15, 2005 from EBSCOHost Academic Search Elite database.

Rodriguez, N., Mira, C., Myers, H., & Moris, J. (2003). Family or friends: Who plays a greater supportive role for latino college students? *Cultural Diversity and Mental Health*, 9 (3), 236-250. Retrieved January 15, 2005 from EBSCOHost Academic Search Elite database.

Salgueira, A., & Almeida, L. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior. Estudo longitudinal na Universidade do Minho . In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 195-204). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho

Santos, C. (2003). *Vinculação, estudo e aprendizagem*. Coimbra: Quarteto.

Santos, J., & Almeida, L. (2002). Vivências e rendimento académicos: A integração dos alunos na Universidade . In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 127-136). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho

Santos, L., & Almeida, L. (2000). Vivências e rendimento académicos: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. Almeida, R.

M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 99-110). Braga: Lusografe.

Soares, A. P. (2004). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Soares, A., & Almeida, L. (2002). Ambiente académico e adaptação à Universidade: Contributos para a validação do *Classroom Environment Scale*. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 175-193). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Sullivan, K., & Sullivan, A. (1980). Adolescent parent separation. *Developmental Psychology*, 16, 93-99.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2000). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Terenzini, P.T., Pascarella, E. T., & Blimling, L. (1996). Student's out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literatura review. *Journal of College Student Development*, 37, 149-162.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Woosley, S. (2003, Junho). How important are the first few weeks of college? *College Student Journal*. Retrieved January 12, 2005 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_2_37/ai_103563744

ANEXOS

Anexo I: Itens da Escala de Integração Social no
Ensino Superior (EISES)

Itens de Integração Social no Ensino Superior

Bem-estar pessoal

- 1__ Não tenho sido capaz de cuidar de mim próprio(a), nesta minha nova vida de estudante. (09)
- 2__ A tensão que sinto no período de avaliações prejudica o meu desempenho. (17)
- 3__ Tenho andado fraco(a) e/ou mal alimentado(a), nestes tempos de Universidade. (18)
- 4__ Tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono “agitado”, etc.), nestes tempos de Universidade. (31)
- 5__ Não tenho conseguido gerir/lidar com os problemas desta minha nova vida de estudante.
- 6__ Tenho andado calmo(a) e relaxado(a), nestes tempos de Universidade.
- 7__ As coisas não me têm corrido bem, nesta minha nova vida de estudante.
- 8__ Tenho-me sentido inseguro(a), nestes tempos de Universidade.
- 9__ Tenho tido dificuldades financeiras, nestes tempos de Universidade.
- 10__ Tenho-me sentido insatisfeito(a), nestes tempos de Universidade.
- 11__ Tenho-me sentido frustrado(a), nesta minha nova vida de estudante.
- 12__ Tenho-me sentido cansado(a), nesta minha nova vida de estudante.
- 13__ Tenho-me sentido “perdido(a)”, nesta minha nova vida de estudante.

Equilíbrio Emocional

- 14__ Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade. (03)
- 15__ Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade. (23)
- 16__ Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe a Universidade.(29)
- 17__ Às vezes sinto-me deprimido(a), nesta minha nova vida de estudante.
- 18__ Tenho tido momentos, nesta minha nova vida de estudante, em que me sinto prestes a descontrolar-me.
- 19__ Tenho-me sentido ansioso(a), nestes tempos de Universidade.
- 20__ Tenho andado zangado(a), nestes tempos de Universidade.
- 21__ Tenho tido dores de cabeça, nestes tempos de Universidade.
- 22__ Não tenho conseguido controlar as minhas emoções, nesta minha nova vida de estudante.

- 23__ Tenho tido problemas gastro-intestinais, nesta minha nova vida de estudante.
- 24__ Às vezes sinto vontade de chorar, nesta minha nova vida de estudante.
- 25__ Às vezes sinto-me desesperado(a), nesta minha nova vida de estudante.
- 26__ Tenho pensado muito nos problemas que me trouxe a minha nova vida de estudante.

Relacionamento interpessoal (pares)

- 27__ Tenho-me sentido insatisfeito(a) com os meus colegas, nesta minha vida de estudante.
- 28__ Tenho-me sentido desapontado(a) com os meus colegas de Universidade.
- 29__ Gostava de fazer mais amizades com os meus colegas de Universidade.
- 30__ Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade. (07).
- 31__ Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante. (20)
- 32__ Tenho-me divertido, nestes tempos de Universidade. (32)
- 33__ Os meus colegas têm-se preocupado comigo, nesta minha nova vida de estudante.
- 34__ Tenho-me sentido pouco à vontade com os meus colegas, nesta minha nova vida de estudante.
- 35__ Sinto-me inserido(a) num grupo de colegas, nestes tempos de Universidade.
- 36__ Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus colegas quando me sinto desanimado(a).
- 37__ Nestes tempos de Universidade, tenho recorrido aos meus colegas para me ajudarem a resolver problemas pessoais.
- 38__ Tenho colegas com quem posso contar, nesta minha nova vida de estudante.
- 39__ Parece-me que tenho estado tempo demais a conviver com os meus colegas, nestes tempos de Universidade.

Relacionamento interpessoal (professores)

- 40__ Os professores do meu curso põem os alunos à vontade nas aulas.
- 41__ Os professores do meu curso estão disponíveis para falar com os alunos fora das aulas.
- 42__ Os professores do meu curso são receptivos para falar com os alunos.
- 43__ Os professores do meu curso apoiam a integração dos estudantes.

- 44__ Tenho-me sentido inibido(a) em fazer questões aos professores nesta minha nova vida de estudantes.
- 45__ Sempre tive dificuldade em falar com os professores.
- 46__ Tenho tido dificuldade em falar com os professores fora da sala de aula.
- 47__ Não tenho tido oportunidade de falar, nas aulas, com os professores.
- 48__ Não costumo fazer perguntas aos professores, porque tenho medo de fazer má figura.
- 49__ Tem sido difícil relacionar-me com os professores, nesta minha nova vida de estudante.
- 50__ Não tenho tido oportunidade de falar fora das aulas com os professores.
- 51__ Tenho procurado falar com os professores, nesta minha nova vida de estudante.
- 52__ Tenho procurado aconselhar-me com os professores, nestes tempos de Universidade.

Anexo II: Itens da Escala de Suporte Relacional
Extra-Universitário (ESRE-U)

Itens de Suporte Relacional Extra-Universitário

Relação com a família

- 1__ Tenho contado com os meus pais para me apoiar, nesta minha nova vida de estudante.
- 2__ Tenho-me sentido ressentido(a) com as atitudes que os meus pais têm tomado, nesta minha nova vida de estudante.
- 3__ Tenho-me sentido insatisfeito(a) com os meus pais, nestes tempos de Universidade.
- 4__ Tenho-me sentido desapontado(a) com os meus pais, nesta minha nova vida de estudante.
- 5__ Os meus pais têm-me incentivado nesta minha nova vida de estudante.
- 6__ Considero-me respeitado pelos meus pais, nas minhas opções académicas.
- 7__ Tenho saudades de como era a minha vida familiar antes de entrar para a Universidade.
- 8__ Os meus pais têm-se preocupado comigo, nesta minha nova vida de estudante.
- 9__ Nestes tempos de universidade, tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a).
- 10__ Nestes tempos de Universidade, tenho recorrido aos meus pais para me ajudarem a resolver problemas pessoais.
- 11__ Os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante.
- 12__ Tenho procurado a compreensão da minha família para os problemas desta minha nova vida de estudante.
- 13__ A minha família tem-me dado o apoio que preciso, nestes tempos de Universidade.

Relação com amigos

- 14__ Tenho contado com os meus amigos do tempo do secundário para me apoiar, nesta minha nova vida de estudante.
- 15__ Sinto que posso vir a perder algumas relações de amizade do tempo do secundário, nesta minha nova vida de estudante.
- 16__ Tenho tido saudades dos meus amigos do tempo do secundário, nesta minha nova vida de estudante.

- 17__ Tenho procurado estar com os meus amigos do tempo do secundário nestes tempos de Universidade.
- 18__ Os meus amigos do tempo do secundário têm-se preocupado comigo, nesta minha nova vida de estudante.
- 19__ Os meus amigos do tempo do secundário têm-me procurado, nestes tempos de Universidade.
- 20__ Os meus amigos do tempo do secundário têm-me dado o apoio que preciso, nestes tempos de Universidade.
- 21__ Tenho-me sentido desapontado(a) com os meus amigos do tempo do secundário, nesta minha nova vida de estudante.
- 22__ Os meus amigos do tempo do secundário têm-me incentivado nesta minha nova vida de estudante.
- 23__ Tenho-me sentido afastado dos meus amigos do tempo do secundário, nestes tempos de Universidade.
- 24__ Apesar de estar na Universidade continuo a sentir-me próximo(a) dos meus amigos do secundário.
- 25__ Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus amigos do tempo do secundário quando me sinto desanimado(a).
- 26__ Nestes tempos de Universidade, tenho recorrido aos meus amigos do tempo do secundário para me ajudarem a resolver problemas pessoais.

Anexo III: Inventário de Integração no Ensino Superior

Inventário de Integração no Ensino Superior

Com esta prova pretende-se avaliar como é que está a acontecer a sua integração no Ensino Superior ou, por outras palavras, como decorre a sua experiência de estudante neste nível de Ensino.

Por favor responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: 1= **discordo totalmente**; 2= **discordo**; 3= **nem concordo, nem discordo**; 4= **de acordo**; 5= **totalmente de acordo**. Não há respostas certas nem erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

OBRIGADA.

PREENCHA OS DADOS QUE SE SEGUEM

Nome: _____ N.º: _____ Idade: _____

Nota de acesso ao Ensino Superior: _____

Identificação do curso que frequenta: _____

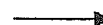
É o primeiro ano que frequenta a Universidade do Algarve: Sim Não

Para estudar na Universidade do Algarve teve de se deslocar da sua residência habitual ?

Sim Não

- ___ 01. Nestes tempos de Universidade, tenho recorrido aos meus amigos do tempo do secundário para me ajudarem a resolver problemas pessoais.
- ___ 02. Tenho tido problemas gastro-intestinais, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 03. Os meus amigos do tempo do secundário têm-me procurado, nestes tempos de Universidade.
- ___ 04. Tenho andado fraco(a) e/ou mal alimentado(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 05. Tenho-me sentido desapontado(a) com os meus colegas de Universidade.
- ___ 06. Tenho tido dificuldade em falar com os professores fora da sala de aula.
- ___ 07. As coisas não me têm corrido bem, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 08. Tenho procurado estar com os meus amigos do tempo do secundário nestes tempos de Universidade.
- ___ 09. Não costumo fazer perguntas aos professores, porque tenho medo de fazer má figura.

v.s.f.f.



1= discordo totalmente; 2= discordo; 3= nem concordo, nem discordo
4= de acordo; 5= totalmente de acordo

- ___ 10. Os meus amigos do tempo do secundário têm-me incentivado nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 11. Tenho-me divertido, nestes tempos de Universidade.
- ___ 12. Tenho-me sentido frustrado(a), nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 13. Tenho procurado aconselhar-me com os professores, nestes tempos de Universidade.
- ___ 14. Sinto que posso vir a perder algumas relações de amizade do tempo do secundário, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 15. Não tenho sido capaz de cuidar de mim próprio(a), nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 16. A tensão que sinto no período de avaliações prejudica o meu desempenho.
- ___ 17. Tenho-me sentido afastado dos meus amigos do tempo do secundário, nestes tempos de Universidade.
- ___ 18. Tenho procurado a compreensão da minha família para os problemas desta minha nova vida de estudante.
- ___ 19. Parece-me que tenho estado tempo demais a conviver com os meus colegas, nestes tempos de Universidade.
- ___ 20. Não tenho conseguido controlar as minhas emoções, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 21. Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe a Universidade.
- ___ 22. Tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono "agitado", etc.), nestes tempos de Universidade.
- ___ 23. Os meus amigos do tempo do secundário têm-me dado o apoio que preciso, nestes tempos de Universidade.
- ___ 24. Tenho saudades de como era a minha vida familiar antes de entrar para a Universidade.
- ___ 25. Os professores do meu curso estão disponíveis para falar com os alunos fora das aulas.
- ___ 26. Não tenho tido oportunidade de falar fora das aulas com os professores.
- ___ 27. Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade.
- ___ 28. Tenho pensado muito nos problemas que me trouxe a minha nova vida de estudante.
- ___ 29. Tenho-me sentido inseguro(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 30. Os meus pais têm-me incentivado nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 31. Os professores do meu curso põem os alunos à vontade nas aulas.

**1= discordo totalmente; 2= discordo; 3= nem concordo, nem discordo
4= de acordo; 5= totalmente de acordo**

- ___ 32. Tenho-me sentido cansado(a), nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 33. Sempre tive dificuldade em falar com os professores.
- ___ 34. Tenho-me sentido desapontado(a) com os meus pais, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 35. Os meus colegas têm-se preocupado comigo, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 36. Sinto-me inserido(a) num grupo de colegas, nestes tempos de Universidade.
- ___ 37. Tenho-me sentido desapontado(a) com os meus amigos do tempo do secundário, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 38. Tem sido difícil relacionar-me com os professores, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 39. Às vezes sinto-me deprimido(a), nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 40. Apesar de estar na Universidade continuo a sentir-me próximo(a) dos meus amigos do secundário.
- ___ 41. Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus colegas quando me sinto desanimado(a).
- ___ 42. Tenho-me sentido inibido(a) em fazer questões aos professores nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 43. Tenho tido momentos, nesta minha nova vida de estudante, em que me sinto prestes a descontrolar-me.
- ___ 44. Tenho tido saudades dos meus amigos do tempo do secundário, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 45. Tenho andado zangado(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 46. Tenho procurado falar com os professores, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 47. Tenho-me sentido ressentido(a) com as atitudes que os meus pais têm tomado, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 48. Os meus pais têm-se preocupado comigo, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 49. Tenho tido dificuldades financeiras, nestes tempos de Universidade.
- ___ 50. Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus amigos do tempo do secundário quando me sinto desanimado(a).
- ___ 51. Tenho tido dores de cabeça, nestes tempos de Universidade.
- ___ 52. Tenho-me sentido insatisfeito(a) com os meus colegas, nesta minha vida de estudante.

**1= discordo totalmente; 2= discordo; 3= nem concordo, nem discordo
4= de acordo; 5= totalmente de acordo**

- ___ 53. Não tenho conseguido gerir/lidar com os problemas desta minha nova vida de estudante.
- ___ 54. Tenho contado com os meus pais para me apoiar, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 55. Não tenho tido oportunidade de falar, nas aulas, com os professores.
- ___ 56. Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 57. Tenho-me sentido pouco à vontade com os meus colegas, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 58. A minha família tem-me dado o apoio que preciso, nestes tempos de Universidade.
- ___ 59. Tenho-me sentido “perdido(a)”, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 60. Nestes tempos de Universidade, tenho recorrido aos meus colegas para me ajudarem a resolver problemas pessoais.
- ___ 61. Os professores do meu curso são receptivos para falar com os alunos.
- ___ 62. Tenho andado calmo(a) e relaxado(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 63. Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 64. Tenho-me sentido insatisfeito(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 65. Às vezes sinto vontade de chorar, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 66. Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 67. Tenho colegas com quem posso contar, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 68. Considero-me respeitado pelos meus pais, nas minhas opções académicas.
- ___ 69. Os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante.
- ___ 70. Nestes tempos de Universidade, tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a).
- ___ 71. Tenho contado com os meus amigos do tempo do secundário para me apoiar, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 72. Os professores do meu curso apoiam a integração dos estudantes.
- ___ 73. Os meus amigos do tempo do secundário têm-se preocupado comigo, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 74. Tenho-me sentido ansioso(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 75. Gostava de fazer mais amizades com os meus colegas de Universidade.
- ___ 76. Tenho-me sentido insatisfeito(a) com os meus pais, nestes tempos de Universidade.
- ___ 77. Às vezes sinto-me desesperado(a), nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 78. Nestes tempos de Universidade, tenho recorrido aos meus pais para me ajudarem a resolver problemas pessoais.

**Anexo IV: Carta de pedido de autorização para a
realização do estudo**

Maria Susana dos Santos Pinto
Urb. Monte Branco lote 86
8000 Faro

P. M. P.

|
Exm.º Senhor
Prof. Doutor Adriano Pimpão
Digníssimo Reitor da Universidade do Algarve
|

S/ Referência	S/ Comunicação de:	N/ Referência	Data
			2003-07 09

ASSUNTO: Pedido de autorização para recolha de amostras no âmbito da Tese de Mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica

Eu, Maria Susana dos Santos Pinto, estando a realizar a Tese de Mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A), de Lisboa, sob Orientação do Prof. Doutor António Diniz, e necessitando de recolher dados para a elaboração da referida Tese, venho junto de V. Ex.^a, solicitar a devida autorização para a realização dessa recolha na Universidade do Algarve.

O presente estudo tem como objectivo perceber se existem diferenças ao nível da Integração no Ensino Superior entre rapazes e raparigas, tendo em conta as áreas a que pertencem (Humanidades ou Tecnologias). Outras variáveis serão a considerar tais como: Percepção da Família (Tipo de Vinculação), Residência (se vivem sozinhos ou amigos; com pais ou outros familiares) e Rendimento académico (notas do 1.º semestre) Para a concretização do estudo será necessário, tendo em conta a existência de um período crítico (2 meses), descrito na literatura de adaptação à Instituição, aplicar os Instrumentos até aos dois primeiros meses a partir do início das aulas. Para o efeito serão utilizados os seguintes instrumentos que serão passados num mesmo momento: Questionário com perguntas fechadas em que inclui, nome, número, residência (com quem vive); Escala de percepção da Família (ainda a saber) e a Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior.

Grata pela atenção dispensada e com os melhores cumprimentos,

Anexo V: Resposta ao pedido de autorização



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

REITORIA

Exma Senhora
Dra. Maria Susana dos Santos Pinto
Urb. Monte Branco, lote 86
8000 FARO

SUA REFERÊNCIA

SUA COMUNICAÇÃO DE
15-7-03

50384
NOSSA REFERÊNCIA
RT.499/03

DATA
17-07-03

ASSUNTO:

Pedido de autorização para recolha de amostras no âmbito da Tese de Mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica.

Em resposta à carta de V. Exa., informo que autorizo a recolha de amostras solicitada, nesta Universidade, no âmbito da tese de mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica.

Com os melhores cumprimentos

O Reitor

Adriano Lopes Gomes Pimpão

Na resposta indicar sempre a nossa referência

**Anexo VI: Distribuição dos resultados nos itens
(EISES e ESRE-U)**

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
amig1	263	99,6%	1	,4%	264	100,0%
eqemo2	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amigos3	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar4	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares5	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof6	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar7	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig8	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof9	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig10	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares11	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar12	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof13	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig14	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar15	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar16	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig17	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais18	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares19	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo20	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo21	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar22	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig23	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais23	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof25	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof26	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo27	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo28	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar29	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais30	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof31	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar32	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof33	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais34	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares35	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares36	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig37	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof38	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo39	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig40	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares41	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof42	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo43	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig44	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo45	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof46	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais47	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais48	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
bestar49	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig50	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo51	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares52	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar53	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais54	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof55	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares56	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares57	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais58	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar59	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares60	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof61	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar62	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares63	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
bestar64	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo65	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo66	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares67	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais68	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais69	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais70	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig71	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
prof72	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
amig73	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo74	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pares75	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais76	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
eqemo77	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%
pais78	264	100,0%	0	,0%	264	100,0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig1	Mean		2,7985	,07829
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,6443	
		Upper Bound	2,9526	
	5% Trimmed Mean		2,7761	
	Median		3,0000	
	Variance		1,612	
	Std. Deviation		1,26961	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,012	,150
	Kurtosis		-1,179	,299
	eqemo2	Mean		4,2879

Descriptives

			Statistic	Std. Error
eqemo2	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,1619	
		Upper Bound	4,4138	
	5% Trimmed Mean		4,3965	
	Median		5,0000	
	Variance		1,080	
	Std. Deviation		1,03938	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,398	,150
	Kurtosis		1,041	,299
amigos3	Mean		3,8742	,06725
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5418	
		Upper Bound	3,8067	
	5% Trimmed Mean		3,7492	
	Median		4,0000	
	Variance		1,194	
	Std. Deviation		1,09264	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,875	,150
Kurtosis		,215	,299	
bestar4	Mean		3,7462	,07417
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,6002	
		Upper Bound	3,8923	
	5% Trimmed Mean		3,8241	
	Median		4,0000	
	Variance		1,452	
	Std. Deviation		1,20518	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,617	,150
Kurtosis		-,689	,299	

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pares5	Mean		4,0227	,05951
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,9056	
		Upper Bound	4,1399	
	5% Trimmed Mean		4,0934	
	Median		4,0000	
	Variance		,935	
	Std. Deviation		,96687	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,681	,150
	Kurtosis		-,222	,299
prof6	Mean		3,2765	,06314
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,1522	
		Upper Bound	3,4008	
	5% Trimmed Mean		3,3022	
	Median		3,0000	
	Variance		1,053	
	Std. Deviation		1,02593	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,086	,150
	Kurtosis		-,368	,299
bestar7	Mean		3,5568	,05990
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4389	
		Upper Bound	3,6748	
	5% Trimmed Mean		3,6052	
	Median		4,0000	
	Variance		,947	
	Std. Deviation		,97331	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,535	,150
	Kurtosis		,177	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig8	Mean		3,6212	,06662
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4900	
		Upper Bound	3,7524	
	5% Trimmed Mean		3,6810	
	Median		4,0000	
	Variance		1,172	
	Std. Deviation		1,08239	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,633	,150
	Kurtosis		-,286	,299
prof9	Mean		3,7235	,06152
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,6023	
		Upper Bound	3,8446	
	5% Trimmed Mean		3,7694	
	Median		4,0000	
	Variance		,999	
	Std. Deviation		,99965	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,75	
	Skewness		-,435	,150
	Kurtosis		-,372	,299
amig10	Mean		3,8106	,06424
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,6841	
		Upper Bound	3,9371	
	5% Trimmed Mean		3,8956	
	Median		4,0000	
	Variance		1,089	
	Std. Deviation		1,04378	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,847	,150
	Kurtosis		,451	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pares11	Mean		4,1212	,05475
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,0134	
		Upper Bound	4,2290	
	5% Trimmed Mean		4,2020	
	Median		4,0000	
	Variance		,791	
	Std. Deviation		,88957	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,959	,150
	Kurtosis		,786	,299
bestar12	Mean		3,8902	,06438
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7634	
		Upper Bound	4,0169	
	5% Trimmed Mean		3,9461	
	Median		4,0000	
	Variance		1,094	
	Std. Deviation		1,04611	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,662	,150
	Kurtosis		-,491	,299
prof13	Mean		2,2652	,05970
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,1476	
		Upper Bound	2,3827	
	5% Trimmed Mean		2,2264	
	Median		2,0000	
	Variance		,941	
	Std. Deviation		,96997	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,429	,150
	Kurtosis		-,433	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig14	Mean		2,8902	,07701
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,7385	
		Upper Bound	3,0418	
	5% Trimmed Mean		2,8779	
	Median		3,0000	
	Variance		1,566	
	Std. Deviation		1,25133	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,303	,150
	Kurtosis		-,983	,299
bestar15	Mean		4,2500	,05333
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,1450	
		Upper Bound	4,3550	
	5% Trimmed Mean		4,3367	
	Median		4,0000	
	Variance		,751	
	Std. Deviation		,86657	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,144	,150
	Kurtosis		1,085	,299
bestar16	Mean		2,6477	,07082
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,5083	
		Upper Bound	2,7872	
	5% Trimmed Mean		2,6086	
	Median		2,5000	
	Variance		1,324	
	Std. Deviation		1,15070	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,358	,150
	Kurtosis		-,677	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig17	Mean		2,7462	,06894
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,6105	
		Upper Bound	2,8820	
	5% Trimmed Mean		2,7180	
	Median		2,0000	
	Variance		1,255	
	Std. Deviation		1,12015	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,449	,150
	Kurtosis		-,659	,299
pais18	Mean		3,8220	,05482
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7140	
		Upper Bound	3,9299	
	5% Trimmed Mean		3,8746	
	Median		4,0000	
	Variance		,793	
	Std. Deviation		,89066	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,749	,150
	Kurtosis		,568	,299
pares19	Mean		3,6439	,06031
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5252	
		Upper Bound	3,7627	
	5% Trimmed Mean		3,6894	
	Median		4,0000	
	Variance		,960	
	Std. Deviation		,97989	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,482	,150
	Kurtosis		-,076	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
eqemo20	Mean		3,7614	,06072
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,6418	
		Upper Bound	3,8809	
	5% Trimmed Mean		3,8199	
	Median		4,0000	
	Variance		,973	
	Std. Deviation		,98654	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,631	,150
	Kurtosis		,102	,299
eqemo21	Mean		3,4545	,06783
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3210	
		Upper Bound	3,5881	
	5% Trimmed Mean		3,5000	
	Median		4,0000	
	Variance		1,215	
	Std. Deviation		1,10211	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,339	,150
	Kurtosis		-,625	,299
bestar22	Mean		3,6288	,07643
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4783	
		Upper Bound	3,7793	
	5% Trimmed Mean		3,6987	
	Median		4,0000	
	Variance		1,542	
	Std. Deviation		1,24189	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,670	,150
	Kurtosis		-,639	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig23	Mean		3,5189	,06594
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3891	
		Upper Bound	3,6488	
	5% Trimmed Mean		3,5758	
	Median		4,0000	
	Variance		1,148	
	Std. Deviation		1,07141	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,479	,150
	Kurtosis		-,291	,299
pais23	Mean		3,0303	,07376
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,8851	
		Upper Bound	3,1755	
	5% Trimmed Mean		3,0337	
	Median		3,0000	
	Variance		1,436	
	Std. Deviation		1,19847	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,099	,150
	Kurtosis		-,845	,299
prof25	Mean		3,7273	,05291
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,6231	
		Upper Bound	3,8315	
	5% Trimmed Mean		3,7643	
	Median		4,0000	
	Variance		,739	
	Std. Deviation		,85967	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,311	,150
	Kurtosis		,195	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
prof26	Mean		2,9697	,06614
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,8395	
		Upper Bound	3,0999	
	5% Trimmed Mean		2,9663	
	Median		3,0000	
	Variance		1,155	
	Std. Deviation		1,07470	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,135	,150
	Kurtosis		-,528	,299
eqemo27	Mean		3,6591	,06675
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5277	
		Upper Bound	3,7905	
	5% Trimmed Mean		3,7146	
	Median		4,0000	
	Variance		1,176	
	Std. Deviation		1,08449	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,75	
	Skewness		-,514	,150
	Kurtosis		-,449	,299
eqemo28	Mean		3,0871	,07329
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,9428	
		Upper Bound	3,2314	
	5% Trimmed Mean		3,0968	
	Median		3,0000	
	Variance		1,418	
	Std. Deviation		1,19090	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,008	,150
	Kurtosis		-,975	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
bestar29	Mean		3,1288	,06806
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,9948	
		Upper Bound	3,2628	
	5% Trimmed Mean		3,1431	
	Median		3,0000	
	Variance		1,223	
	Std. Deviation		1,10585	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,015	,150
	Kurtosis		-,841	,299
pais30	Mean		4,3712	,05001
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,2727	
		Upper Bound	4,4697	
	5% Trimmed Mean		4,4503	
	Median		5,0000	
	Variance		,660	
	Std. Deviation		,81250	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,420	,150
	Kurtosis		2,399	,299
prof31	Mean		3,6098	,05018
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5110	
		Upper Bound	3,7086	
	5% Trimmed Mean		3,6347	
	Median		4,0000	
	Variance		,665	
	Std. Deviation		,81529	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,231	,150
	Kurtosis		,225	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
bestar32	Mean		2,2841	,05900
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,1679	
		Upper Bound	2,4003	
	5% Trimmed Mean		2,2306	
	Median		2,0000	
	Variance		,919	
	Std. Deviation		,95864	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,761	,150
	Kurtosis		,362	,299
prof33	Mean		3,5644	,06292
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4405	
		Upper Bound	3,6883	
	5% Trimmed Mean		3,6094	
	Median		4,0000	
	Variance		1,045	
	Std. Deviation		1,02238	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,401	,150
	Kurtosis		-,259	,299
pais34	Mean		4,5000	,05120
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,3992	
		Upper Bound	4,6008	
	5% Trimmed Mean		4,6103	
	Median		5,0000	
	Variance		,692	
	Std. Deviation		,83187	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,997	,150
	Kurtosis		4,329	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pares35	Mean		3,5568	,05515
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4482	
		Upper Bound	3,6654	
	5% Trimmed Mean		3,5926	
	Median		4,0000	
	Variance		,803	
	Std. Deviation		,89602	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,476	,150
	Kurtosis		,380	,299
pares36	Mean		3,8561	,05661
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7446	
		Upper Bound	3,9675	
	5% Trimmed Mean		3,9167	
	Median		4,0000	
	Variance		,846	
	Std. Deviation		,91985	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,773	,150
	Kurtosis		,561	,299
amig37	Mean		4,0038	,05667
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,8922	
		Upper Bound	4,1154	
	5% Trimmed Mean		4,0673	
	Median		4,0000	
	Variance		,848	
	Std. Deviation		,92081	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,626	,150
	Kurtosis		-,064	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
prof38	Mean		3,4091	,05003
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3106	
		Upper Bound	3,5076	
	5% Trimmed Mean		3,4116	
	Median		3,0000	
	Variance		,661	
	Std. Deviation		,81296	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,147	,150
Kurtosis		,193	,299	
eqemo39	Mean		3,1553	,07306
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,0114	
		Upper Bound	3,2992	
	5% Trimmed Mean		3,1726	
	Median		3,0000	
	Variance		1,409	
	Std. Deviation		1,18712	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,070	,150
Kurtosis		-1,071	,299	
amig40	Mean		3,7083	,06126
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5877	
		Upper Bound	3,8290	
	5% Trimmed Mean		3,7525	
	Median		4,0000	
	Variance		,991	
	Std. Deviation		,99532	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,507	,150
Kurtosis		-,292	,299	

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pares41	Mean		3,5455	,05799
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4313	
		Upper Bound	3,6596	
	5% Trimmed Mean		3,5758	
	Median		4,0000	
	Variance		,888	
	Std. Deviation		,94216	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,545	,150
	Kurtosis		-,076	,299
prof42	Mean		3,3106	,06379
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,1850	
		Upper Bound	3,4362	
	5% Trimmed Mean		3,3232	
	Median		3,0000	
	Variance		1,074	
	Std. Deviation		1,03647	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,094	,150
	Kurtosis		-,703	,299
eqemo43	Mean		2,3523	,07554
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,2035	
		Upper Bound	2,5010	
	5% Trimmed Mean		2,2803	
	Median		2,0000	
	Variance		1,507	
	Std. Deviation		1,22744	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,594	,150
	Kurtosis		-,707	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig44	Mean		1,9697	,05255
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,8662	
		Upper Bound	2,0732	
	5% Trimmed Mean		1,8981	
	Median		2,0000	
	Variance		,729	
	Std. Deviation		,85388	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,981	,150
	Kurtosis		1,226	,299
eqemo45	Mean		4,0227	,05498
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,9145	
		Upper Bound	4,1310	
	5% Trimmed Mean		4,0808	
	Median		4,0000	
	Variance		,798	
	Std. Deviation		,89329	
	Minimum		2,00	
	Maximum		5,00	
	Range		3,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,593	,150
	Kurtosis		-,448	,299
prof46	Mean		2,4848	,05420
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,3781	
		Upper Bound	2,5916	
	5% Trimmed Mean		2,4747	
	Median		3,0000	
	Variance		,775	
	Std. Deviation		,88059	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,063	,150
	Kurtosis		-,383	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pais47	Mean		4,4508	,04821
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,3558	
		Upper Bound	4,5457	
	5% Trimmed Mean		4,5345	
	Median		5,0000	
	Variance		,614	
	Std. Deviation		,78329	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,558	,150
	Kurtosis		2,666	,299
pais48	Mean		4,4129	,04617
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,3220	
		Upper Bound	4,5038	
	5% Trimmed Mean		4,4924	
	Median		5,0000	
	Variance		,563	
	Std. Deviation		,75015	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,497	,150
	Kurtosis		3,087	,299
bestar49	Mean		2,9811	,07150
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,8403	
		Upper Bound	3,1218	
	5% Trimmed Mean		2,9790	
	Median		3,0000	
	Variance		1,349	
	Std. Deviation		1,16166	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,140	,150
	Kurtosis		-,705	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig50	Mean		3,4242	,06622
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2938	
		Upper Bound	3,5546	
	5% Trimmed Mean		3,4714	
	Median		4,0000	
	Variance		1,158	
	Std. Deviation		1,07598	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,411	,150
	Kurtosis		-,418	,299
eqemo51	Mean		2,7879	,07852
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,6333	
		Upper Bound	2,9425	
	5% Trimmed Mean		2,7643	
	Median		3,0000	
	Variance		1,628	
	Std. Deviation		1,27587	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,171	,150
	Kurtosis		-1,052	,299
pares52	Mean		2,1061	,05245
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,0028	
		Upper Bound	2,2093	
	5% Trimmed Mean		2,0589	
	Median		2,0000	
	Variance		,726	
	Std. Deviation		,85226	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,464	,150
	Kurtosis		,013	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
bestar53	Mean		3,8106	,05042
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7113	
		Upper Bound	3,9099	
	5% Trimmed Mean		3,8493	
	Median		4,0000	
	Variance		,671	
	Std. Deviation		,81928	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,473	,150
	Kurtosis		,076	,299
pais54	Mean		4,2917	,05099
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,1913	
		Upper Bound	4,3921	
	5% Trimmed Mean		4,3704	
	Median		4,0000	
	Variance		,686	
	Std. Deviation		,82853	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,196	,150
	Kurtosis		1,457	,299
prof55	Mean		3,3712	,05335
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2662	
		Upper Bound	3,4763	
	5% Trimmed Mean		3,3695	
	Median		3,0000	
	Variance		,751	
	Std. Deviation		,86684	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,050	,150
	Kurtosis		-,188	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pares56	Mean		3,6174	,07244
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4748	
		Upper Bound	3,7601	
	5% Trimmed Mean		3,6860	
	Median		4,0000	
	Variance		1,385	
	Std. Deviation		1,17703	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,630	,150
	Kurtosis		-,499	,299
pares57	Mean		3,7689	,06246
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,6459	
		Upper Bound	3,8919	
	5% Trimmed Mean		3,8114	
	Median		4,0000	
	Variance		1,030	
	Std. Deviation		1,01492	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,491	,150
	Kurtosis		-,565	,299
pais58	Mean		4,4280	,04468
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,3400	
		Upper Bound	4,5160	
	5% Trimmed Mean		4,4840	
	Median		5,0000	
	Variance		,527	
	Std. Deviation		,72603	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,098	,150
	Kurtosis		,964	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
bestar59	Mean		3,5682	,06582
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4386	
		Upper Bound	3,6978	
	5% Trimmed Mean		3,6178	
	Median		4,0000	
	Variance		1,144	
	Std. Deviation		1,06940	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,423	,150
	Kurtosis		-,432	,299
	pares60	Mean		2,7689
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	2,6376	
		Upper Bound	2,9003	
5% Trimmed Mean			2,7525	
Median			3,0000	
Variance			1,175	
Std. Deviation			1,08376	
Minimum			1,00	
Maximum			5,00	
Range			4,00	
Interquartile Range			2,00	
Skewness			,019	,150
Kurtosis			-,798	,299
prof61		Mean		3,5492
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4509	
		Upper Bound	3,6476	
	5% Trimmed Mean		3,5800	
	Median		4,0000	
	Variance		,659	
	Std. Deviation		,81189	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,590	,150
	Kurtosis		,942	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
bestar62	Mean		2,9356	,06417
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,8093	
		Upper Bound	3,0620	
	5% Trimmed Mean		2,9285	
	Median		3,0000	
	Variance		1,087	
	Std. Deviation		1,04264	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,008	,150
	Kurtosis		-,531	,299
pares63	Mean		3,8447	,06403
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7186	
		Upper Bound	3,9708	
	5% Trimmed Mean		3,9167	
	Median		4,0000	
	Variance		1,082	
	Std. Deviation		1,04031	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,767	,150
	Kurtosis		,080	,299
bestar64	Mean		3,8182	,05846
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7031	
		Upper Bound	3,9333	
	5% Trimmed Mean		3,8746	
	Median		4,0000	
	Variance		,902	
	Std. Deviation		,94983	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,675	,150
	Kurtosis		,200	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
eqemo65	Mean		3,6136	,07577
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4644	
		Upper Bound	3,7628	
	5% Trimmed Mean		3,6818	
	Median		4,0000	
	Variance		1,516	
	Std. Deviation		1,23108	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,523	,150
	Kurtosis		-,790	,299
eqemo66	Mean		3,6081	,07090
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4665	
		Upper Bound	3,7457	
	5% Trimmed Mean		3,6641	
	Median		4,0000	
	Variance		1,327	
	Std. Deviation		1,15200	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,525	,150
	Kurtosis		-,692	,299
pares67	Mean		3,9962	,04755
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,9026	
		Upper Bound	4,0898	
	5% Trimmed Mean		4,0421	
	Median		4,0000	
	Variance		,597	
	Std. Deviation		,77262	
	Minimum		2,00	
	Maximum		5,00	
	Range		3,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,542	,150
	Kurtosis		,109	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pais68	Mean		4,4659	,04453
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,3782	
		Upper Bound	4,5536	
	5% Trimmed Mean		4,5387	
	Median		5,0000	
	Variance		,524	
	Std. Deviation		,72357	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,397	,150
	Kurtosis		2,198	,299
pais69	Mean		4,0644	,06281
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,9407	
		Upper Bound	4,1881	
	5% Trimmed Mean		4,1439	
	Median		4,0000	
	Variance		1,041	
	Std. Deviation		1,02052	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,887	,150
	Kurtosis		,005	,299
pais70	Mean		4,0379	,05899
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,9217	
		Upper Bound	4,1540	
	5% Trimmed Mean		4,1103	
	Median		4,0000	
	Variance		,919	
	Std. Deviation		,95849	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,859	,150
	Kurtosis		,200	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
amig71	Mean		3,4432	,06498
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3152	
		Upper Bound	3,5711	
	5% Trimmed Mean		3,4924	
	Median		4,0000	
	Variance		1,115	
	Std. Deviation		1,05576	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,572	,150
	Kurtosis		-,214	,299
prof72	Mean		3,4583	,04286
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3739	
		Upper Bound	3,5427	
	5% Trimmed Mean		3,4571	
	Median		3,0000	
	Variance		,485	
	Std. Deviation		,69638	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,020	,150
	Kurtosis		,569	,299
amig73	Mean		3,5303	,05651
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,4190	
		Upper Bound	3,6416	
	5% Trimmed Mean		3,5673	
	Median		4,0000	
	Variance		,843	
	Std. Deviation		,91825	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,684	,150
	Kurtosis		,325	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
eqemo74	Mean		2,9205	,06135
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,7997	
		Upper Bound	3,0413	
	5% Trimmed Mean		2,9024	
	Median		3,0000	
	Variance		,994	
	Std. Deviation		,99682	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,323	,150
	Kurtosis		-,562	,299
pares75	Mean		2,0947	,05560
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,9852	
		Upper Bound	2,2042	
	5% Trimmed Mean		2,0244	
	Median		2,0000	
	Variance		,816	
	Std. Deviation		,90338	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,810	,150
	Kurtosis		,905	,299

Descriptives

			Statistic	Std. Error
pais76	Mean		4,3826	,04924
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,2856	
		Upper Bound	4,4795	
	5% Trimmed Mean		4,4672	
	Median		5,0000	
	Variance		,640	
	Std. Deviation		,80009	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,519	,150
	Kurtosis		2,928	,299
	eqemo77	Mean		3,7841
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	3,6434	
		Upper Bound	3,9248	
5% Trimmed Mean			3,8493	
Median			4,0000	
Variance			1,349	
Std. Deviation			1,16131	
Minimum			1,00	
Maximum			5,00	
Range			4,00	
Interquartile Range			2,00	
Skewness			-,628	,150
Kurtosis			-,678	,299
pais78		Mean		3,4432
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3131	
		Upper Bound	3,5733	
	5% Trimmed Mean		3,4924	
	Median		4,0000	
	Variance		1,153	
	Std. Deviation		1,07362	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,437	,150
	Kurtosis		-,371	,299

amig1

amig1 Stem-and-Leaf Plot

Frequency	Stem &	Leaf
54,00	1 .	00000000000000000000000000000000
,00	1 .	
60,00	2 .	00000000000000000000000000000000
,00	2 .	
55,00	3 .	00000000000000000000000000000000
,00	3 .	

Anexo VII: Teste da estrutura factorial da EISES

DATE: 10/ 7/2004
TIME: 12:24

L I S R E L 8.53

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-

2002

Use of this program is subject to the terms specified in
the

Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\LISREL8W\EISES\susana_bs
\val_iu\LIS_50hbs.Spl:

- LISREL - eises - 50

Observed Variables: item4 item5 item6 item7 item9 item11 item12
item13 item15 item16
item19 item20 item21 item22 item25 item26 item27 item28 item29
item31 item32
item33 item35 item36 item38 item39 item41 item42 item43 item45
item46 item49
item51 item52 item53 item55 item56 item57 item59 item60 item61
item62 item63
item64 item65 item66 item72 item74 item75 item77

Sample Size: 132

Correlation Matrix From File FINAL.POL
Asymptotic Covariance Matrix From File FINAL.AC
Latent variables EE RI BE AMIG PROF PAIS F1

Relationship

EE-> item65 item27 item66
BE-> item4 item15 item22 item16
RI-> item11 item56 item63

F1 -> EE RI BE
Let Path EE-> item65 = 1
Let Path BE-> item4 = 1
Let Path RI-> item11 = 1

let the error covariance between item16 and item15 free

Method: Weighted Least Squares

Path Diagram

Print Residuals

END OF PROBLEM

Sample Size = 132

- LISREL - eises - 50

Correlation Matrix

item27	item4	item11	item15	item16	item22
-----	-----	-----	-----	-----	-----
item4	1.00				
item11	0.16	1.00			
item15	0.34	0.18	1.00		
item16	0.22	0.15	0.34	1.00	
item22	0.45	0.19	0.25	0.32	1.00
item27	0.37	0.38	0.38	0.38	0.39
1.00					
item56	0.31	0.41	0.33	0.28	0.29
0.43					
item63	0.18	0.44	0.30	0.17	0.19
0.44					
item65	0.36	0.37	0.31	0.41	0.44
0.63					
item66	0.40	0.39	0.45	0.32	0.51
0.64					

Correlation Matrix

	item56	item63	item65	item66
-----	-----	-----	-----	-----
item56	1.00			
item63	0.58	1.00		
item65	0.51	0.39	1.00	
item66	0.58	0.47	0.83	1.00

- LISREL - eises - 50

Number of Iterations = 22

LISREL Estimates (Weighted Least Squares)

Measurement Equations

item4 = 1.00*BE, Errorvar.= 0.52 , R² = 0.48
(0.13)
4.15

item11 = 1.00*RI, Errorvar.= 0.74 , R² = 0.26
(0.11)
6.96

item15 = 0.69*BE, Errorvar.= 0.77 , R² = 0.23
(0.11) (0.11)
6.14 6.72

item16 = 0.73*BE, Errorvar.= 0.75 , R² = 0.25
(0.12) (0.12)
6.34 6.40

item22 = 1.01*BE, Errorvar.= 0.52 , R² = 0.48

	(0.12)	(0.12)
	8.52	4.44
item27 = 0.79*EE, Errorvar.= 0.45 , R ² = 0.55	(0.043)	(0.10)
	18.44	4.32
item56 = 1.63*RI, Errorvar.= 0.29 , R ² = 0.71	(0.21)	(0.12)
	7.74	2.55
item63 = 1.38*RI, Errorvar.= 0.50 , R ² = 0.50	(0.17)	(0.12)
	8.08	4.12
item65 = 1.00*EE, Errorvar.= 0.12 , R ² = 0.88		(0.11)
		1.15
item66 = 1.04*EE, Errorvar.= 0.054 , R ² = 0.95	(0.052)	(0.098)
	19.96	0.55

Error Covariance for item16 and item15 = 0.23
(0.067)
3.46

Structural Equations

EE = 0.87*F1, Errorvar.= 0.12 , R ² = 0.87	(0.057)	(0.080)
	15.35	1.46
RI = 0.41*F1, Errorvar.= 0.095 , R ² = 0.64	(0.062)	(0.031)
	6.61	3.09
BE = 0.53*F1, Errorvar.= 0.20 , R ² = 0.59	(0.065)	(0.062)
	8.15	3.15

Correlation Matrix of Independent Variables

F1

1.00

Covariance Matrix of Latent Variables

	EE	RI	BE	F1
	-----	-----	-----	-----
EE	0.88			
RI	0.36	0.26		
BE	0.46	0.22	0.48	
F1	0.87	0.41	0.53	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 31
Minimum Fit Function Chi-Square = 32.12 (P = 0.41)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 1.12
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 18.84)

Minimum Fit Function Value = 0.25
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0086
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.14)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.017
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.068)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.81

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.61
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.60 ; 0.75)
 ECVI for Saturated Model = 0.84
 ECVI for Independence Model = 16.43

Chi-Square for Independence Model with 45 Degrees of Freedom = 2132.61

Independence AIC = 2152.61
 Model AIC = 80.12
 Saturated AIC = 110.00
 Independence CAIC = 2191.43
 Model CAIC = 173.31
 Saturated CAIC = 323.55

Normed Fit Index (NFI) = 0.98
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 1.00
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.68
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
 Relative Fit Index (RFI) = 0.98

Critical N (CN) = 213.87

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.065
 Standardized RMR = 0.065
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.56

- LISREL - eises - 50

Fitted Covariance Matrix

	item4	item11	item15	item16	item22
item27	-----	-----	-----	-----	-----

item4	1.00				
item11	0.22	1.00			
item15	0.33	0.15	1.00		
item16	0.35	0.16	0.47	1.00	
item22	0.48	0.22	0.33	0.35	1.00
item27	0.37	0.29	0.25	0.27	0.37
1.00					
item56	0.36	0.43	0.25	0.26	0.36
0.47					
item63	0.30	0.36	0.21	0.22	0.30
0.39					
item65	0.46	0.36	0.32	0.34	0.47
0.70					
item66	0.48	0.37	0.33	0.35	0.48
0.72					

Fitted Covariance Matrix

	item56	item63	item65	item66
item56	1.00			
item63	0.59	1.00		
item65	0.59	0.49	1.00	
item66	0.61	0.51	0.91	1.00

Fitted Residuals

item27	item4	item11	item15	item16	item22
item4	0.00				
item11	-0.06	0.00			
item15	0.01	0.03	0.00		
item16	-0.13	-0.01	-0.13	0.00	
item22	-0.03	-0.03	-0.08	-0.03	0.00
item27	0.00	0.09	0.13	0.12	0.02
0.00					
item56	-0.05	-0.02	0.08	0.02	-0.07
-0.04					
item63	-0.12	0.08	0.09	-0.05	-0.12
0.05					
item65	-0.10	0.01	-0.01	0.07	-0.02
-0.06					
item66	-0.08	0.01	0.12	-0.03	0.02
-0.08					

Fitted Residuals

	item56	item63	item65	item66
item56	0.00			
item63	-0.02	0.00		
item65	-0.08	-0.11	0.00	
item66	-0.03	-0.05	-0.08	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.13
 Median Fitted Residual = -0.01
 Largest Fitted Residual = 0.13

Stemleaf Plot

```

- 1|332210
- 0|88888766555
- 0|43333322211000000000000
  0|1112223
  0|578899
  1|223
  
```

Standardized Residuals

item27	item4	item11	item15	item16	item22
item4	-	-			
item11	-0.72	-			
item15	0.16	0.31	-		
item16	-1.63	-0.15	-1.74	-	
item22	-0.53	-0.28	-1.12	-0.41	-

item27	0.00	1.01	1.73	1.43	0.24
item56	-0.63	-0.25	0.94	0.23	-0.75
item63	-1.36	1.51	0.98	-0.70	-1.15
item65	-1.32	0.09	-0.20	1.24	-0.37
item66	-1.17	0.19	2.17	-0.57	0.37

Standardized Residuals

	item56	item63	item65	item66
item56	--			
item63	-0.30	--		
item65	-1.35	-1.45	--	
item66	-0.49	-0.63	-2.61	--

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -2.61
 Median Standardized Residual = -0.15
 Largest Standardized Residual = 2.17

Stemleaf Plot

```

- 2|6
- 2|
- 1|9765
- 1|4432221
- 0|877666655
- 0|4433321000000000000
  0|1222234
  0|79
  1|0024
  1|57
  2|2

```

Largest Negative Standardized Residuals
 Residual for item66 and item65 -2.61

Time used: 3.140 Seconds

- LISREL - eises - 50

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

	EE	RI	BE
item4	--	--	0.69
item11	--	0.51	--
item15	--	--	0.48
item16	--	--	0.50
item22	--	--	0.70
item27	0.74	--	--
item56	--	0.84	--
item63	--	0.71	--
item65	0.94	--	--
item66	0.97	--	--

GAMMA

F1

EE	0.93
RI	0.80
BE	0.77

Correlation Matrix of ETA and KSI

	EE	RI	BE	F1
EE	1.00			
RI	0.75	1.00		
BE	0.71	0.61	1.00	
F1	0.93	0.80	0.77	1.00

PSI
Note: This matrix is diagonal.

	EE	RI	BE
	0.13	0.36	0.41

THETA-EPS

	item4	item11	item15	item16	item22
item27					
item4	0.52				
item11	- -	0.74			
item15	- -	- -	0.77		
item16	- -	- -	0.23	0.75	
item22	- -	- -	- -	- -	0.52
item27	- -	- -	- -	- -	- -
0.45					
item56	- -	- -	- -	- -	- -
item63	- -	- -	- -	- -	- -
item65	- -	- -	- -	- -	- -
item66	- -	- -	- -	- -	- -

THETA-EPS

	item56	item63	item65	item66
item56	0.29			
item63	- -	0.50		
item65	- -	- -	0.12	
item66	- -	- -	- -	0.05

Time used: 3.121 Seconds

- LISREL - eises - 50

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

	EE	RI	BE
item4	- -	- -	0.69
item11	- -	0.51	- -

item15	--	--	0.48
item16	--	--	0.50
item22	--	--	0.70
item27	0.74	--	--
item56	--	0.84	--
item63	--	0.71	--
item65	0.94	--	--
item66	0.97	--	--

GAMMA

	F1
EE	0.93
RI	0.80
BE	0.77

Correlation Matrix of ETA and KSI

	EE	RI	BE	F1
EE	1.00			
RI	0.75	1.00		
BE	0.71	0.61	1.00	
F1	0.93	0.80	0.77	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

	EE	RI	BE
	0.13	0.36	0.41

THETA-EPS

	item4	item11	item15	item16	item22
item27					
item4	0.52				
item11	--	0.74			
item15	--	--	0.77		
item16	--	--	0.23	0.75	
item22	--	--	--	--	0.52
item27	--	--	--	--	--
0.45					
item56	--	--	--	--	--
item63	--	--	--	--	--
item65	--	--	--	--	--
item66	--	--	--	--	--

THETA-EPS

	item56	item63	item65	item66
item56	0.29			
item63	--	0.50		
item65	--	--	0.12	
item66	--	--	--	0.05

Time used: 3.121 Seconds

Anexo VIII: Teste da estrutura factorial da ESRE-U

DATE: 12/17/2004
TIME: 16:49

L I S R E L 8.53

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-

2002

Use of this program is subject to the terms specified in
the

Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\LISREL8W\EISES\susana
\val_rp\LIS_17hbs2.Spl:

- LISREL - eises - 17

Observed Variables: item1 item3 item8 item10 item14 item17 item18
item23 item24 item37
item40 item50 item69 item70 item71 item73 item78

Sample Size: 132

Correlation Matrix From File FINAL.POL
Asymptotic Covariance Matrix From File FINAL.AC
Latent variables EE RI BE AMIG PROF PAIS F1 F2

Relationship

AMIG-> item50 item23 item71 item8
PAIS-> item18 item69 item78 item70

F1 -> AMIG PAIS

Let Path AMIG-> item71 = 1
Let Path PAIS-> item70 = 1

let the error covariance between item70 and item8 free

Let Path F1 -> AMIG = Path F1 -> PAIS

Method: Weighted Least Squares

Path Diagram

Print Residuals

END OF PROBLEM

Sample Size = 132

- LISREL - eises - 17

Correlation Matrix

	item8	item18	item23	item50	item69
item70	-----	-----	-----	-----	-----

item8	1.00				
item18	0.08	1.00			
item23	0.55	0.25	1.00		
item50	0.59	0.24	0.73	1.00	
item69	0.14	0.29	0.25	0.18	1.00
item70	0.03	0.54	0.27	0.23	0.41
1.00					
item71	0.56	0.16	0.81	0.80	0.23
0.33					
item78	0.10	0.49	0.23	0.14	0.26
0.65					

Correlation Matrix

	item71	item78
item71	-----	-----
item78	-----	-----
item71	1.00	
item78	0.25	1.00

- LISREL - eises - 17

Number of Iterations = 18

LISREL Estimates (Weighted Least Squares)

Measurement Equations

item8 = 0.71*AMIG, Errorvar.= 0.51 , R ² = 0.49	
(0.055)	(0.11)
12.97	4.67
item18 = 0.76*PAIS, Errorvar.= 0.55 , R ² = 0.45	
(0.090)	(0.12)
8.51	4.55
item23 = 0.86*AMIG, Errorvar.= 0.30 , R ² = 0.70	
(0.036)	(0.099)
23.60	3.00
item50 = 0.97*AMIG, Errorvar.= 0.10 , R ² = 0.90	
(0.049)	(0.12)
19.65	0.86
item69 = 0.62*PAIS, Errorvar.= 0.71 , R ² = 0.29	
(0.093)	(0.12)
6.67	5.77
item70 = 1.00*PAIS, Errorvar.= 0.23 , R ² = 0.77	
(0.12)	
1.88	

item71 = 1.00*AMIG, Errorvar.= 0.043, R² = 0.96
(0.10)
0.42

item78 = 0.91*PAIS, Errorvar.= 0.36 , R² = 0.64
(0.096) (0.13)
9.56 2.76

Error Covariance for item70 and item8 = -0.14
(0.051)
-2.79

Structural Equations

AMIG = 0.50*F1, Errorvar.= 0.70 , R² = 0.27
(0.072) (0.082)
7.03 8.55

PAIS = 0.50*F1, Errorvar.= 0.51 , R² = 0.33
(0.072) (0.097)
7.03 5.30

Correlation Matrix of Independent Variables

F1

1.00

Covariance Matrix of Latent Variables

	AMIG	PAIS	F1
AMIG	0.96		
PAIS	0.25	0.77	
F1	0.50	0.50	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 18
Minimum Fit Function Chi-Square = 23.16 (P = 0.18)
Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 5.16
90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 21.72)

Minimum Fit Function Value = 0.18
Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.039
90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.17)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.047
90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.096)
P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.50

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.45
90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.41 ; 0.58)
ECVI for Saturated Model = 0.55
ECVI for Independence Model = 10.63

Chi-Square for Independence Model with 28 Degrees of Freedom = 1376.62

Independence AIC = 1392.62
Model AIC = 59.16
Saturated AIC = 72.00

Independence CAIC = 1423.68
 Model CAIC = 129.05
 Saturated CAIC = 211.78

Normed Fit Index (NFI) = 0.98
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.63
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
 Relative Fit Index (RFI) = 0.97

Critical N (CN) = 197.89

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.063
 Standardized RMR = 0.063
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.50

- LISREL - eises - 17

Fitted Covariance Matrix

	item8	item18	item23	item50	item69
item70	-----	-----	-----	-----	-----

item8	1.00				
item18	0.14	1.00			
item23	0.59	0.17	1.00		
item50	0.66	0.19	0.80	1.00	
item69	0.11	0.36	0.13	0.15	1.00
item70	0.04	0.59	0.22	0.25	0.47
1.00					
item71	0.68	0.19	0.82	0.93	0.16
0.25					
item78	0.17	0.53	0.20	0.23	0.43
0.70					

Fitted Covariance Matrix

	item71	item78
item71	-----	-----
item78	1.00	0.23
	0.23	1.00

Fitted Residuals

	item8	item18	item23	item50	item69
item70	-----	-----	-----	-----	-----

item8	0.00				
item18	-0.06	0.00			
item23	-0.03	0.09	0.00		
item50	-0.07	0.05	-0.07	0.00	
item69	0.03	-0.07	0.11	0.02	0.00
item70	-0.01	-0.05	0.05	-0.01	-0.07
0.00					
item71	-0.12	-0.04	-0.02	-0.13	0.07
0.07					
item78	-0.06	-0.05	0.03	-0.09	-0.18
-0.05					

Fitted Residuals

	item71	item78
	-----	-----
item71	0.00	
item78	0.02	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.18
 Median Fitted Residual = -0.01
 Largest Fitted Residual = 0.11

Stemleaf Plot

```

- 1|8
- 1|32
- 0|9777766555
- 0|432110000000
  0|2233
  0|55779
  1|1
    
```

Standardized Residuals

	item8	item18	item23	item50	item69
item70	-----	-----	-----	-----	-----
item8	- -				
item18	-0.63	- -			
item23	-0.75	1.06	- -		
item50	-1.78	0.76	-1.74	- -	
item69	0.27	-0.78	1.19	0.25	- -
item70	-0.20	-1.15	0.71	-0.19	-1.11
- -					
item71	-2.33	-0.48	-0.40	-2.45	0.81
0.92					
item78	-0.81	-1.07	0.38	-1.45	-2.28
-1.34					

Standardized Residuals

	item71	item78
	-----	-----
item71	- -	
item78	0.31	- -

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -2.45
 Median Standardized Residual = -0.09
 Largest Standardized Residual = 1.19

Stemleaf Plot

```

- 2|433
- 1|875
- 1|3211
- 0|88865
- 0|42200000000
  0|3334
  0|7889
  1|12
    
```

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance
 Between and Decrease in Chi-Square New Estimate
 item71 item18 8.1 -0.12

Time used: 0.307 Seconds

- LISREL - eises - 17

Standardized Solution

LAMBDA-Y

	AMIG	PAIS
	-----	-----
item8	0.70	- -
item18	- -	0.67
item23	0.84	- -
item50	0.95	- -
item69	- -	0.54
item70	- -	0.88
item71	0.98	- -
item78	- -	0.80

GAMMA

	F1

AMIG	0.52
PAIS	0.58

Correlation Matrix of ETA and KSI

	AMIG	PAIS	F1
	-----	-----	-----
AMIG	1.00		
PAIS	0.30	1.00	
F1	0.52	0.58	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

	AMIG	PAIS
	-----	-----
	0.73	0.67

- LISREL - eises - 17

Completely Standardized Solution

LAMBDA-Y

	AMIG	PAIS
	-----	-----
item8	0.70	- -
item18	- -	0.67
item23	0.84	- -
item50	0.95	- -
item69	- -	0.54
item70	- -	0.88
item71	0.98	- -
item78	- -	0.80

GAMMA

	F1

AMIG	0.52
PAIS	0.58

Correlation Matrix of ETA and KSI

	AMIG	PAIS	F1
	-----	-----	-----
AMIG	1.00		
PAIS	0.30	1.00	
F1	0.52	0.58	1.00

PSI

Note: This matrix is diagonal.

	AMIG	PAIS
	-----	-----
	0.73	0.67

THETA-EPS

	item8	item18	item23	item50	item69
item70	-----	-----	-----	-----	-----

item8	0.51				
item18	- -	0.55			
item23	- -	- -	0.30		
item50	- -	- -	- -	0.10	
item69	- -	- -	- -	- -	0.71
item70	-0.14	- -	- -	- -	- -
0.23					
item71	- -	- -	- -	- -	- -
- -					
item78	- -	- -	- -	- -	- -
- -					

THETA-EPS

	item71	item78
	-----	-----
item71	0.04	
item78	- -	0.36

Time used: 0.395 Seconds

Anexo IX: Teste de normalidade para as variáveis de
métrica forte do modelo do abandono

DATE: 01/07/2005
TIME: 12:04

P R E L I S 2.53

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-

2002

Use of this program is subject to the terms specified in
the

Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\LISREL8W\EISES\susana
\abandono\final_aband.PR2:

```
- PRELIS - POLICORICAS -- 8
DA NI=8 NOBS= 264 MISSING = 99 TREATMENT = listWISE
RA FI=abandono.DAD FO
(1F4.2,1F5.2,6F4.2)
LA; sex med res aband p e r b_e
OR sex-b_e
OU MA=PM PM=FINAL1.POL SA=FINAL1.AC ND=3
```

W_A_R_N_I_N_G: p has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: b_e has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: med has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: e has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: r has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

Number of Missing Values per Variable

	sex	med	res	aband	p	e
r	-----	-----	-----	-----	-----	-----
0	0	1	0	0	0	0

Number of Missing Values per Variable

b_e	-----
0	0

Distribution of Missing Values

Total Sample Size = 264

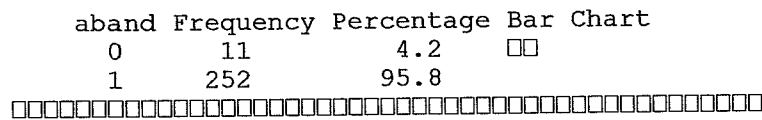
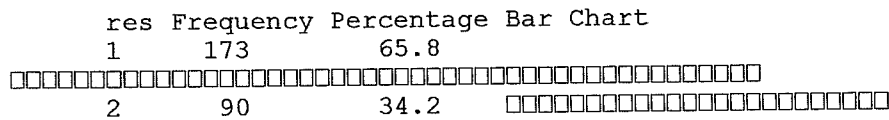
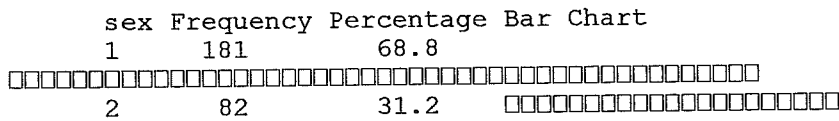
Number of Missing Values 0 1
 Number of Cases 263 1
 Listwise Deletion

Total Effective Sample Size = 263

Univariate Marginal Parameters

Variable	Mean	St. Dev.	Thresholds
sex	0.000	1.000	0.491
res	0.000	1.000	0.406
aband	0.000	1.000	-1.730

Univariate Distributions for Ordinal Variables



Univariate Summary Statistics for Continuous Variables

Variable	Mean	St. Dev.	T-Value	Skewness	Kurtosis	Minimum
Maximum Freq.	Maximum Freq.					
med	14.107	1.633	140.087	-0.101	-0.467	9.800
1	18.180	1				
p	2.778	0.531	84.829	-0.386	-0.381	1.250
1	3.630	18				
e	3.209	0.909	57.253	-0.446	-0.449	0.880
3	5.500	1				
r	2.626	0.575	74.015	-0.619	-0.318	1.230
5	3.430	27				
b_e	2.126	0.459	75.134	-0.507	-0.211	0.950
4	2.960	5				

Test of Univariate Normality for Continuous Variables

Variable	Skewness		Kurtosis		Skewness and Kurtosis	
	Z-Score	P-Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
med	-0.683	0.494	-1.929	0.054	4.187	0.123
p	-2.529	0.011	-1.462	0.144	8.534	0.014
e	-2.893	0.004	-1.826	0.068	11.701	0.003
r	-3.885	0.000	-1.150	0.250	16.418	0.000

0.058	0.600					
	e vs.	p	0.009 (PE)			
	sex vs.	r	-0.001 (PS)	2.005	1	0.157
0.062	0.583					
	r vs.	med	-0.126 (PE)			
	res vs.	r	-0.125 (PS)	0.113	1	0.736
0.000	0.926					
	aband vs.	r	0.199 (PS)	1.556	1	0.212
0.046	0.648					
	r vs.	p	0.203 (PE)			
	r vs.	e	0.564 (PE)			
	sex vs.	b_e	0.098 (PS)	1.011	1	0.315
0.006	0.735					
	b_e vs.	med	-0.038 (PE)			
	res vs.	b_e	-0.015 (PS)	1.193	1	0.275
0.027	0.705					
	aband vs.	b_e	-0.076 (PS)	0.118	1	0.731
0.000	0.924					
	b_e vs.	p	0.052 (PE)			
	b_e vs.	e	0.575 (PE)			
	b_e vs.	r	0.356 (PE)			

Percentage of Tests Exceeding 0.5% Significance Level:

0.0%

Percentage of Tests Exceeding 1.0% Significance Level:

0.0%

Percentage of Tests Exceeding 5.0% Significance Level:

0.0%

Correlation Matrix

	sex	med	res	aband	p
sex	1.000				
med	-0.353	1.000			
res	-0.031	0.094	1.000		
aband	0.359	0.012	-0.448	1.000	
p	-0.181	-0.006	-0.117	-0.137	1.000
e	0.297	-0.180	0.112	0.209	0.009
r	-0.001	-0.126	-0.125	0.199	0.203
b_e	0.098	-0.038	-0.015	-0.076	0.052

Correlation Matrix

	e	r	b_e
e	1.000		
r	0.564	1.000	
b_e	0.575	0.356	1.000

Means

	sex	med	res	aband	p
	0.000	14.107	0.000	0.000	2.778

Means

	e	r	b_e

3.209 2.626 2.126

Standard Deviations

sex	med	res	aband	p
-----	-----	-----	-----	-----
1.000	1.633	1.000	1.000	0.531

Standard Deviations

e	r	b_e
-----	-----	-----
0.909	0.575	0.459

The Problem used 19584 Bytes (= 0.0% of available
workspace)

Anexo X: Teste de homogeneidade de variância
(*Levene*) entre as variáveis gênero e residência e as
variáveis de métrica forte do modelo do abandono

Oneway SX

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
P	,695	1	262	,405
E	2,817	1	262	,094
R	2,519	1	262	,114
B_E	1,512	1	262	,220

Oneway RES

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
P	4,919	1	262	,027
E	2,718	1	262	,100
R	,298	1	262	,586
B_E	,790	1	262	,375

Anexo XI: Teste do modelo do abandono acadêmico

DATE: 2/25/2005
TIME: 13:25

L I S R E L 8.53

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.
Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-

2002

Use of this program is subject to the terms specified in
the

Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\LISREL8W\EISES\susana
\abandon\final1_aband.Spl:

- LISREL - - 8

Observed Variables: sex med res aband p e r b_e

Sample Size: 263

Correlation Matrix From File FINAL1.POL
Asymptotic Covariance Matrix From File FINAL1.AC

Relationship
sex-> p e r b_e aband
med -> aband
res -> p e r b_e aband

p->r b_e e
p e r b_e -> aband

e ->r b_e

Method: Weighted Least Squares

Path Diagram

Print Residuals

END OF PROBLEM

Sample Size = 263

- LISREL - - 8

Correlation Matrix

	aband	p	e	r	b_e
sex	-----	-----	-----	-----	-----

aband	1.00					
p	-0.14	1.00				
e	0.21	0.01	1.00			
r	0.20	0.20	0.56	1.00		
b_e	-0.08	0.05	0.57	0.36	1.00	
sex	0.36	-0.18	0.30	0.00	0.10	
1.00	med	0.01	-0.01	-0.18	-0.13	-0.04
-0.35	res	-0.45	-0.12	0.11	-0.13	-0.02
-0.03						

Correlation Matrix

		med	res
		-----	-----
med		1.00	
res		0.09	1.00

- LISREL - - 8

Number of Iterations = 35

LISREL Estimates (Weighted Least Squares)

Structural Equations

aband = - 0.15*p + 0.29*e + 0.11*r - 0.31*b_e + 0.36*sex + 0.20
*med - 0.46*res, Errorvar.= 0.54 , R² = 0.46
(0.088) (0.045) (0.15) (0.090) (0.061) (0.26)
(0.17) (0.19)
-2.71 -3.45 1.90 1.28 -5.04 1.40 2.31
2.89

p = - 0.19*sex - 0.13*res, Errorvar.= 0.95 , R² = 0.052
(0.049) (0.048) (0.066)
-3.88 -2.67 14.37

e = 0.075*p + 0.31*sex + 0.12*res, Errorvar.= 0.88 , R² =
0.10
(0.034) (0.056) (0.050) (0.053)
2.21 5.53 2.30 16.68

r = 0.14*p + 0.63*e - 0.17*sex - 0.20*res, Errorvar.= 0.60 ,
R² = 0.40
(0.024) (0.029) (0.045) (0.041) (0.070)
6.06 21.86 -3.78 -4.77 8.56

b_e = 0.021*p + 0.62*e - 0.095*sex - 0.082*res, Errorvar.= 0.65
, R² = 0.35
(0.067) (0.020) (0.028) (0.039) (0.039)
1.04 22.28 -2.44 -2.12 9.64

Reduced Form Equations

aband = 0.45*sex + 0.20*med - 0.42*res, Errorvar.= 0.66, R² =
0.34
(0.22) (0.088) (0.16)
2.05 2.31 -2.72

0.052 $p = -0.19 \cdot \text{sex} + 0.0 \cdot \text{med} - 0.13 \cdot \text{res}$, Errorvar.= 0.95, $R\hat{y} =$
 (0.049) (0.048)
 -3.88 -2.67

0.099 $e = 0.29 \cdot \text{sex} + 0.0 \cdot \text{med} + 0.11 \cdot \text{res}$, Errorvar.= 0.89, $R\hat{y} =$
 (0.053) (0.049)
 5.57 2.16

0.022 $r = -0.014 \cdot \text{sex} + 0.0 \cdot \text{med} - 0.15 \cdot \text{res}$, Errorvar.= 0.98, $R\hat{y} =$
 (0.049) (0.049)
 -0.28 -3.03

0.0074 $b_e = 0.083 \cdot \text{sex} + 0.0 \cdot \text{med} - 0.019 \cdot \text{res}$, Errorvar.= 0.99, $R\hat{y} =$
 (0.047) (0.046)
 1.76 -0.42

Covariance Matrix of Independent Variables

	sex	med	res
sex	1.01 (0.06) 16.39		
med	-0.36 (0.05) -6.83	1.00 (0.06) 16.09	
res	-0.01 (0.10) -0.06	0.09 (0.05) 1.74	1.00 (0.06) 16.05

Covariance Matrix of Latent Variables

	aband	p	e	r	b_e
sex					
aband	1.00				
p	-0.14	1.00			
e	0.21	0.00	0.99		
r	0.19	0.20	0.55	1.00	
b_e	-0.07	0.05	0.57	0.36	1.00
sex	0.38	-0.19	0.29	-0.01	0.08
1.01					
med	0.01	0.06	-0.10	-0.01	-0.03
-0.36					
res	-0.41	-0.13	0.10	-0.15	-0.02
-0.01					

Covariance Matrix of Latent Variables

	med	res
med	1.00	
res	0.09	1.00

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 5
 Minimum Fit Function Chi-Square = 6.26 (P = 0.28)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 1.26
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 11.93)

Minimum Fit Function Value = 0.024
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0049
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.046)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.031
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.096)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.60

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.26
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.26 ; 0.30)
 ECVI for Saturated Model = 0.28
 ECVI for Independence Model = 4.46

Chi-Square for Independence Model with 28 Degrees of Freedom = 1138.66

Independence AIC = 1154.66
 Model AIC = 68.26
 Saturated AIC = 72.00
 Independence CAIC = 1191.24
 Model CAIC = 209.99
 Saturated CAIC = 236.60

Normed Fit Index (NFI) = 0.99
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.18
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
 Relative Fit Index (RFI) = 0.97

Critical N (CN) = 632.79

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.029
 Standardized RMR = 0.029
 Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.99
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.14

- LISREL - - 8

Fitted Covariance Matrix

	aband	p	e	r	b_e
sex	-----	-----	-----	-----	-----

aband	1.00				
p	-0.14	1.00			
e	0.21	0.00	0.99		
r	0.19	0.20	0.55	1.00	
b_e	-0.07	0.05	0.57	0.36	1.00
sex	0.38	-0.19	0.29	-0.01	0.08
1.01					
med	0.01	0.06	-0.10	-0.01	-0.03
-0.36					
res	-0.41	-0.13	0.10	-0.15	-0.02
-0.01					

Fitted Covariance Matrix

	med	res
med	1.00	
res	0.09	1.00

Fitted Residuals

sex	aband	p	e	r	b_e
aband	0.00				
p	0.01	0.00			
e	0.00	0.01	0.01		
r	0.00	0.00	0.02	0.00	
b_e	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
sex	-0.02	0.01	0.00	0.01	0.01
-0.01					
med	0.00	-0.06	-0.08	-0.12	-0.01
0.00					
res	-0.04	0.01	0.01	0.02	0.00
-0.02					

Fitted Residuals

	med	res
med	0.00	
res	0.01	0.00

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.12
 Median Fitted Residual = 0.00
 Largest Fitted Residual = 0.02

Stemleaf Plot

```

-10|8
- 8|5
- 6|2
- 4|0
- 2|51
- 0|771100000000
  0|12333457888902457
  2|3

```

Standardized Residuals

sex	aband	p	e	r	b_e
aband	- -				
p	1.21	0.37			
e	-0.06	0.81	0.37		
r	1.15	0.06	0.66	- -	
b_e	-0.27	0.27	0.01	-0.11	- -
sex	-1.31	1.72	0.17	2.05	1.31
-0.81					
med	0.24	-1.27	-1.05	-2.05	-0.15
0.33					
res	-1.60	1.43	1.69	2.18	0.56
-1.30					

Standardized Residuals

	med	res
med	- -	
res	0.86	1.32

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -2.05
 Median Standardized Residual = 0.21
 Largest Standardized Residual = 2.18

Stemleaf Plot

```

- 2|1
- 1|6
- 1|3331
- 0|8
- 0|321100000
0|1223344
0|6789
1|12334
1|77
2|02
  
```

Total and Indirect Effects

Total Effects of X on Y

	sex	med	res
aband	0.45 (0.22) 2.05	0.20 (0.09) 2.31	-0.42 (0.16) -2.72
p	-0.19 (0.05) -3.88	- -	-0.13 (0.05) -2.67
e	0.29 (0.05) 5.57	- -	0.11 (0.05) 2.16
r	-0.01 (0.05) -0.28	- -	-0.15 (0.05) -3.03
b_e	0.08 (0.05) 1.76	- -	-0.02 (0.05) -0.42

Indirect Effects of X on Y

	sex	med	res
aband	0.09 (0.05) 1.82	- -	0.04 (0.04) 1.04
p	- -	- -	- -
e	-0.01 (0.01)	- -	-0.01 (0.01)

	-1.75		-1.67
r	0.16 (0.04) 4.28	--	0.05 (0.03) 1.52
b_e	0.18 (0.03) 5.10	--	0.06 (0.03) 2.01

Total Effects of Y on Y

	aband	p	e	r	b_e
aband	--	-0.13 (0.05) -2.78	0.17 (0.08) 2.20	0.11 (0.09) 1.28	-0.31 (0.06) -5.04
p	--	--	--	--	--
e	--	0.07 (0.03) 2.21	--	--	--
r	--	0.19 (0.03) 7.09	0.63 (0.03) 21.86	--	--
b_e	--	0.07 (0.02) 3.44	0.62 (0.03) 22.28	--	--

Largest Eigenvalue of B*B' (Stability Index) is 0.876

Indirect Effects of Y on Y

	aband	p	e	r	b_e
aband	--	0.02 (0.01) 1.62	-0.12 (0.08) -1.43	--	--
p	--	--	--	--	--
e	--	--	--	--	--
r	--	0.05 (0.02) 2.17	--	--	--
b_e	--	0.05 (0.02) 2.19	--	--	--

Anexo XII: Teste de normalidade para as variáveis
de métrica forte do modelo do rendimento

DATE: 01/07/2005

TIME: 11:38

P R E L I S 2.53

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.

7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100

Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140

Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-2002

Use of this program is subject to the terms specified in the

Universal Copyright Convention.

Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file

C:\LISREL8W\EISES\susana\total\sem_aband\media:

- PRELIS - POLICORICAS -- 8

DA NI=8 NOBS= 264 MISSING = 99 TREATMENT = listWISE

RA FI=rend.DAD FO

(1F4.2,1F5.2,5F4.2,1F5.2)

LA; sex med res p e r b_e rend

OR sex-rend

OU MA=PM PM=FINAL1.POL SA=FINAL1.AC ND=3

W_A_R_N_I_N_G: med has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: p has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: b_e has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: rend has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: e has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

W_A_R_N_I_N_G: r has more than 15 categories and will be
treated as continuous. ERROR CODE 201.

Number of Missing Values per Variable

sex	med	res	p	e	r	b_e
0	1	0	0	0	0	0

Number of Missing Values per Variable

rend

Relative Multivariate Kurtosis = 1.130

Test of Multivariate Normality for Continuous Variables

Skewness			Kurtosis			Skewness and Kurtosis	
Value	Z-Score	P-Value	Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
10.533	12.560	0.000	90.361	5.170	0.000	184.489	0.000

Histograms for Continuous Variables

med

Frequency	Percentage	Lower Class Limit	Limit
3	1.2	10.000	□□
11	4.4	10.818	□□□□□□□□
30	12.0	11.636	□□□□□□□□□□□□□□□□□□
41	16.5	12.454	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
36	14.5	13.272	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
40	16.1	14.090	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
50	20.1	14.908	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
23	9.2	15.726	□□□□□□□□□□□□□□
11	4.4	16.544	□□□□□□□□
4	1.6	17.362	□□□

p

Frequency	Percentage	Lower Class Limit	Limit
3	1.2	1.250	□
2	0.8	1.488	□
12	4.8	1.726	□□□□□□
24	9.6	1.964	□□□□□□□□□□□□
25	10.0	2.202	□□□□□□□□□□□□
23	9.2	2.440	□□□□□□□□□□□□
64	25.7	2.678	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
34	13.7	2.916	□□□□□□□□□□□□□□□□
23	9.2	3.154	□□□□□□□□□□□□
39	15.7	3.392	□□□□□□□□□□□□□□□□□□

e

Frequency	Percentage	Lower Class Limit	Limit
7	2.8	0.880	□□□□
18	7.2	1.342	□□□□□□□□□□□□
17	6.8	1.804	□□□□□□□□□□
32	12.9	2.266	□□□□□□□□□□□□□□□□
32	12.9	2.728	□□□□□□□□□□□□□□□□
55	22.1	3.190	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
38	15.3	3.652	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
49	19.7	4.114	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
0	0.0	4.576	
1	0.4	5.038	

r

Frequency	Percentage	Lower Class Limit	Limit
11	4.4	1.230	□□□□□□□□
7	2.8	1.450	□□□□□
17	6.8	1.670	□□□□□□□□□□□□
12	4.8	1.890	□□□□□□□□
22	8.8	2.110	□□□□□□□□□□□□□□
24	9.6	2.330	□□□□□□□□□□□□□□
47	18.9	2.550	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
44	17.7	2.770	□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□


```

rend vs.      e -0.061 (PE)
rend vs.      r -0.060 (PE)
rend vs.      b_e 0.007 (PE)

```

```

Percentage of Tests Exceeding 0.5% Significance Level: 0.0%
Percentage of Tests Exceeding 1.0% Significance Level: 0.0%
Percentage of Tests Exceeding 5.0% Significance Level: 0.0%

```

Correlation Matrix

	sex	med	res	p	e
sex	1.000				
med	-0.361	1.000			
res	0.010	0.108	1.000		
p	-0.127	-0.019	-0.142	1.000	
e	0.287	-0.171	0.141	0.018	1.000
r	-0.004	-0.147	-0.105	0.204	0.573
b_e	0.104	-0.037	-0.008	0.063	0.583
rend	-0.357	0.696	0.124	-0.045	-0.061

Correlation Matrix

	r	b_e	rend
r	1.000		
b_e	0.352	1.000	
rend	-0.060	0.007	1.000

Means

	sex	med	res	p	e
	0.000	14.118	0.000	2.780	3.222

Means

	r	b_e	rend
	2.638	2.123	9.843

Standard Deviations

	sex	med	res	p	e
	1.000	1.614	1.000	0.529	0.916

Standard Deviations

	r	b_e	rend
	0.574	0.458	4.244

The Problem used 36592 Bytes (= 0.0% of available workspace)

Anexo XIII: Teste de homogeneidade de variância (*Levene*) entre as variáveis género e residência e as variáveis de métrica forte do modelo do rendimento

Oneway SX

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
P	2,107	1	248	,148
E	2,864	1	248	,092
R	1,992	1	248	,159
B_E	1,255	1	248	,264
REND	,001	1	248	,972

Oneway RES

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
P	4,532	1	248	,034
E	2,285	1	248	,132
R	,245	1	248	,621
B_E	,531	1	248	,467
REND	,000	1	248	,997

Anexo XIV: Teste do modelo do rendimento

DATE: 2/25/2005
TIME: 13:20

L I S R E L 8.53

BY

Karl G. Jöreskog & Dag Sörbom

This program is published exclusively by
Scientific Software International, Inc.
7383 N. Lincoln Avenue, Suite 100
Lincolnwood, IL 60712, U.S.A.

Phone: (800)247-6113, (847)675-0720, Fax: (847)675-2140
Copyright by Scientific Software International, Inc., 1981-

2002

Use of this program is subject to the terms specified in
the

Universal Copyright Convention.
Website: www.ssicentral.com

The following lines were read from file C:\LISREL8W\EISES\susana
\total\sem_aband\rend.Spl:

- LISREL - - 8

Observed Variables: sex med res p e r b_e rend

Sample Size: 249

Correlation Matrix From File FINAL1.POL
Asymptotic Covariance Matrix From File FINAL1.AC

Relationship

sex-> p e r b_e rend

med -> rend

res -> p e r b_e

p->r b_e e

e r b_e -> rend

e->r b_e

Method: Weighted Least Squares

Path Diagram

Print Residuals

END OF PROBLEM

Sample Size = 249

- LISREL - - 8

Correlation Matrix

	p	e	r	b_e	rend
sex	-----	-----	-----	-----	-----

	p	1.00				
	e	0.02	1.00			
	r	0.20	0.57	1.00		
	b_e	0.06	0.58	0.35	1.00	
	rend	-0.04	-0.06	-0.06	0.01	1.00
	sex	-0.13	0.29	0.00	0.10	-0.36
1.00	med	-0.02	-0.17	-0.15	-0.04	0.70
-0.36	res	-0.14	0.14	-0.10	-0.01	0.12
0.01						

Correlation Matrix

	med	res
med	1.00	
res	0.11	1.00

- LISREL - - 8

Number of Iterations = 55

LISREL Estimates (Weighted Least Squares)

Structural Equations

$$p = -0.13 \cdot \text{sex} - 0.15 \cdot \text{res}, \text{ Errorvar.} = 0.96, R\hat{y} = 0.043$$

(0.047)
(0.049)
(0.067)
-2.78
-3.17
14.33

$$e = 0.068 \cdot p + 0.29 \cdot \text{sex} + 0.13 \cdot \text{res}, \text{ Errorvar.} = 0.91, R\hat{y} =$$

(0.034)
(0.055)
(0.052)
(0.054)
2.00
5.21
2.48
16.96

$$r = 0.15 \cdot p + 0.61 \cdot e - 0.16 \cdot \text{sex} - 0.19 \cdot \text{res}, \text{ Errorvar.} = 0.61, R\hat{y} = 0.39$$

(0.023)
(0.028)
(0.044)
(0.040)
(0.071)
6.32
21.95
-3.63
-4.74
8.54

$$b_e = 0.035 \cdot p + 0.61 \cdot e - 0.074 \cdot \text{sex} - 0.083 \cdot \text{res}, \text{ Errorvar.} = 0.65, R\hat{y} = 0.35$$

(0.021)
(0.028)
(0.037)
(0.039)
1.68
21.77
-1.98
-2.13
9.40

$$\text{rend} = 0.15 \cdot e + 0.13 \cdot r - 0.084 \cdot b_e - 0.042 \cdot \text{sex} + 0.92 \cdot \text{med}, \text{ Errorvar.} = 0.10, R\hat{y} = 0.90$$

(0.28)
(0.13)
(0.15)
(0.22)
(0.41)
0.54
0.96
-0.55
-0.19
2.28

Reduced Form Equations

$$p = -0.13 \cdot \text{sex} + 0.0 \cdot \text{med} - 0.15 \cdot \text{res}, \text{ Errorvar.} = 0.96, R\hat{y} =$$

(0.047)
(0.049)
-2.78
-3.17

0.094 e = 0.28*sex + 0.0*med + 0.12*res, Errorvar.= 0.91, R_y =
 (0.053) (0.050)
 5.20 2.35

0.020 r = - 0.0093*sex + 0.0*med - 0.14*res, Errorvar.= 0.98, R_y =
 (0.050) (0.049)
 -0.19 -2.89

0.0085 b_e = 0.091*sex + 0.0*med - 0.016*res, Errorvar.= 0.99, R_y =
 (0.048) (0.046)
 1.91 -0.36

R_y = 0.85 rend = - 0.0079*sex + 0.92*med + 0.00097*res, Errorvar.= 0.15,
 (0.16) (0.41) (0.050)
 -0.049 2.28 0.019

Covariance Matrix of Independent Variables

	sex	med	res
sex	1.01 (0.06) 16.00		
med	-0.39 (0.05) -7.42	0.99 (0.06) 15.64	
res	0.05 (0.11) 0.47	0.11 (0.05) 2.31	0.99 (0.06) 15.60

Covariance Matrix of Latent Variables

	p	e	r	b_e	rend
sex					
p	1.00				
e	0.01	1.01			
r	0.21	0.55	1.00		
b_e	0.06	0.58	0.35	1.00	
rend	0.06	0.08	0.17	0.01	1.00
sex	-0.14	0.29	-0.02	0.09	-0.36
1.01					
med	0.03	-0.09	-0.01	-0.04	0.92
-0.39					
res	-0.16	0.13	-0.14	-0.01	0.10
0.05					

Covariance Matrix of Latent Variables

	med	res
med	0.99	
res	0.11	0.99

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 7
 Minimum Fit Function Chi-Square = 8.39 (P = 0.30)
 Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 1.39
 90 Percent Confidence Interval for NCP = (0.0 ; 12.96)

Minimum Fit Function Value = 0.034
 Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.0057
 90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.0 ; 0.053)
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.028
 90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.0 ; 0.087)
 P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.66

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.27
 90 Percent Confidence Interval for ECVI = (0.27 ; 0.32)
 ECVI for Saturated Model = 0.29
 ECVI for Independence Model = 3.29

Chi-Square for Independence Model with 28 Degrees of Freedom = 789.95

Independence AIC = 805.95
 Model AIC = 66.39
 Saturated AIC = 72.00
 Independence CAIC = 842.09
 Model CAIC = 197.39
 Saturated CAIC = 234.63

Normed Fit Index (NFI) = 0.99
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99
 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.25
 Comparative Fit Index (CFI) = 1.00
 Incremental Fit Index (IFI) = 1.00
 Relative Fit Index (RFI) = 0.96

Critical N (CN) = 547.21

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.068
 Standardized RMR = 0.068
 Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00
 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98
 Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.19

- LISREL - - 8

Fitted Covariance Matrix

	p	e	r	b_e	rend
sex	1.00				
p	1.00				
e	0.01	1.01			
r	0.21	0.55	1.00		
b_e	0.06	0.58	0.35	1.00	
rend	0.06	0.08	0.17	0.01	1.00
sex	-0.14	0.29	-0.02	0.09	-0.36
1.01					
med	0.03	-0.09	-0.01	-0.04	0.92
-0.39					
res	-0.16	0.13	-0.14	-0.01	0.10
0.05					

Fitted Covariance Matrix

	med	res
med	0.99	
res	0.11	0.99

Fitted Residuals

sex	p	e	r	b_e	rend
p	0.00				
e	0.01	-0.01			
r	0.00	0.03	0.00		
b_e	0.00	0.00	0.00	0.00	
rend	-0.10	-0.14	-0.23	-0.01	0.00
sex	0.01	0.00	0.01	0.01	0.01
-0.01					
med	-0.05	-0.08	-0.14	0.00	-0.23
0.02					
res	0.02	0.01	0.04	0.00	0.02
-0.04					

Fitted Residuals

	med	res
med	0.01	
res	0.00	0.01

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.23
 Median Fitted Residual = 0.00
 Largest Fitted Residual = 0.04

Stemleaf Plot

```

- 2|33
- 1|
- 1|440
- 0|85
- 0|4111000000000000
0|1111111122234
  
```

Standardized Residuals

sex	p	e	r	b_e	rend
p	-0.25				
e	0.88	-0.19			
r	-0.20	0.95	-0.89		
b_e	0.05	0.01	-0.09	0.92	
rend	-0.75	-0.89	-2.27	-0.08	-
sex	1.12	0.04	2.09	0.92	0.53
-1.24					
med	-1.05	-0.92	-2.29	0.00	-0.61
1.29					
res	1.69	1.88	2.57	0.38	1.78
-1.87					

Standardized Residuals

	med	res
	-----	-----
med	0.89	
res	-0.16	1.47

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -2.29
 Median Standardized Residual = 0.00
 Largest Standardized Residual = 2.57

Stemleaf Plot

```

- 2|33
- 1|9
- 1|20
- 0|99986
- 0|3222110000
  0|14
  0|599999
  1|13
  1|5789
  2|1
  2|6
  
```

Total and Indirect Effects

Total Effects of X on Y

	sex	med	res
	-----	-----	-----
p	-0.13 (0.05) -2.78	- -	-0.15 (0.05) -3.17
e	0.28 (0.05) 5.20	- -	0.12 (0.05) 2.35
r	-0.01 (0.05) -0.19	- -	-0.14 (0.05) -2.89
b_e	0.09 (0.05) 1.91	- -	-0.02 (0.05) -0.36
rend	-0.01 (0.16) -0.05	0.92 (0.41) 2.28	0.00 (0.05) 0.02

Indirect Effects of X on Y

	sex	med	res
	-----	-----	-----
p	- -	- -	- -
e	-0.01 (0.01) -1.51	- -	-0.01 (0.01) -1.66
r	0.15 (0.04) 4.21	- -	0.05 (0.03) 1.55

