

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



**ESCALA DE SUPORTE RELACIONAL EXTRA-UNIVERSITÁRIO (ESREU)
EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE FORÇAS MILITARES E
POLICIAIS**

Ana Rute dos Reis Sousa

15329

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Clínica

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

ESCALA DE SUPORTE RELACIONAL EXTRA-UNIVERSITÁRIO
(ESREU) EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE FORÇAS
MILITARES E POLICIAIS

Ana Rute dos Reis Sousa

Dissertação orientada por Prof. Doutor António Diniz

Tese submetida como requisito parcial para obtenção de grau de

Mestre em Psicologia Aplicada
Especialidade em Psicologia Clínica

2007/2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor António Diniz, apresenta no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, n.º 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006

Agradecimentos

No final de mais uma fase da minha académica e pessoal, houve várias pessoas que tiveram um papel fundamental, que me acompanharam, ouviram, ajudaram e me deram força. Gostaria de agradecer a todos, mas de forma especial gostaria de dizer um obrigada...

...ao Prof. Doutor António Diniz, por toda a paciência que demonstrou ter ao longo destes dois anos de trabalho, por todos os ensinamentos, pelos conselhos, correcções e críticas. Muito obrigada por tudo.

...a todos os que me acolheram, encaminharam e ajudaram, no Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna e na Academia Militar. Um Obrigada especial aos alunos do 1º ano das duas instituições, sem a vossa colaboração no estudo, este não tinha sido possível chegar até aqui.

...aos meus pais e a toda a minha família, por estarem sempre ao meu lado, por me apoiarem e se preocuparem comigo.

...ao Pedro, pelo amor incondicional que tem por mim, por acreditar em mim, por nunca duvidar das minhas capacidades, por não me deixar desistir e por estar sempre ao meu lado.

Resumo

Com este trabalho pretendemos adaptar a ESREU para estudantes do 1º ano do Ensino Superior de Forças Militares e Policiais. A análise da estrutura factorial confirmatória indicou que o modelo bidimensional hierárquico é tomado nas suas duas dimensões “suporte dos pais” e “suporte dos amigos pré-universitários”. O trabalho foi realizado junto de uma amostra de 196 estudantes universitários do primeiro ano (leque etário: 18-36 anos, $M = 20$), voluntários e provenientes da Academia Militar e do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (amostragem de conveniência). Depois de depurada a escala através do método de geração de modelos, a estrutura factorial em análise revelou-se adequada. O suporte relacional extra-universitário pode ser tomado nas dimensões suporte dos amigos pré-universitário (SupAmigos) e suporte dos pais (SupPais), sendo a primeira a sua melhor representante.

Palavras chave: Integração no Ensino Superior, Ensino Superior de Forças Militares e Policiais, Estudantes do 1º ano, Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário.

Abstract

With this work we pretend to adapt the ESREU (Extra-College Relational Support Scale) to freshman students in Military and Police College. The confirmatory factor analysis indicated that the bidimensional and hierarchic model is applied in both dimensions “parents support” and “pre-college friends support”. Participants were 196 voluntary freshman students (age-range: 18-36 years, M = 20), of the Academia Militar and Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (convenience sampling). After the scale was purified by the generation of models method, the factorial structure under review proved to be adequate. Extra college relational support can be described thru both dimensions pre-college friends and parents support, being the first one the most precise to represent it.

Keywords: Higher Education, Military and Police College, Freshman students, Extra-College Relational Support Scale.

Introdução

Integração no Ensino Superior

A entrada na Universidade é um período que confronta o estudante com mudanças em vários domínios, como, a destruturação do enquadramento de vida e de estudos (por exemplo, a saída de casa, a separação da família e dos grupos de amigos, a integração num novo grupo e a tentativa de fazer novos amigos), a alteração do esquema de horário escolar (os estudantes passam dum horário regular no Ensino Secundário para a descontinuidade dos horários da Universidade), a alteração do tipo de matérias aprendidas, e a incerteza do trabalho do estudante, ou seja, o estudante fica apreensivo com o que deve estudar, memorizar, aprofundar e como gerir o seu tempo (Boyer, Coridian, & Erlich, 2001).

Esta adaptação à Universidade é influenciada tanto pelas características da instituição, como as do estudante ou os relacionamentos que este mantém dentro e fora do novo contexto. Muitas vezes os estudantes têm dificuldades na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, o que poderá estar relacionado com a incapacidade da separação com os amigos pré-universitários (Christie & Dinham, 1991) e da família (Tinto, 1993). Bean (in Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993) descreve a influência de factores externos à instituição sobre as intenções e decisões que os estudantes têm durante a sua frequência Universitária. Por exemplo, quando a família e amigos apoiam o percurso Académico dos estudantes exerce efeitos consideráveis sobre a integração académica, sobre o compromisso institucional e, também, sobre a decisão de permanecer ou não, na Universidade (Diniz, 2005).

A qualidade do processo adaptativo dos alunos recém ingressados na Universidade depende de variáveis contextuais, como a qualidade da interacção com os colegas, a rede de apoios afectivos, a qualidade dos laços familiares e a intenção de permanecer no curso, e de dimensões pessoais, como a autonomia, autoconfiança, percepção pessoal de competência, bem estar físico e psicológico (Costa & Leal, 2005).

Suporte Relacional Extra-Universitário: Pais e Amigos

Os relacionamentos extra-universitários apresentam um forte factor da adaptação ao Ensino Superior, pois é necessário que os estudantes mantenham uma boa relação com os pais e amigos pré-universitários. No entanto, um relacionamento demasiadamente íntimo, pode impedir o estudante de se integrar no novo contexto devido a esta dependência. Nos casos de falta de autonomia dos estudantes, a integração torna-se bastante difícil e dolorosa, levando muitas vezes a depressões, sentimentos de isolamento e em último caso ao abandono académico (Kenny, in Diniz, 2005).

É, também, importante distinguir o tipo de suporte oferecido pela família e pelos amigos. Os estudantes utilizam o suporte de ambos, mas de forma diferente. Por exemplo, os estudantes latinos acham mais importante o suporte dos amigos quando estão perante os problemas da Universidade, e o suporte familiar quando estão perante problemas de fora do contexto Académico (Rodriguez, Mira, Myers, Morris, & Cardoza, 2003).

Segundo Chickering & Reisser (1993), o suporte dos pais tem um efeito positivo ao nível da adaptação psicossocial dos estudantes no Ensino Superior, chegando mesmo a ser um forte preditor da finalização do curso (Woosley, 2003). No primeiro ano de Universidade, os pais têm um papel muito importante, pois a sua confiança, aceitação e disponibilidade tornam-se o suporte dos estudantes na nova vida (Kenny, 1987).

Segundo Boulter (2002) os estudantes que são capazes de se separar da família e dos outros significativos com quem têm laços emocionais próximos, mas mantendo uma proximidade emocional à distância, são os que se adaptam melhor à Universidade. Rice (1992), num estudo longitudinal com estudantes universitários, verificou que a relação mantida dos estudantes com os pais é um forte indicador do ajustamento académico. O autor concluiu que os estudantes que tinham sentimentos positivos sobre a separação face aos pais (os que não estavam ansiosos ou resignados com a separação) eram aqueles que revelaram um ajustamento académico mais saudável.

Muitos autores (vd. in Rodriguez, Mira, Myers, Morris, & Cardoza, 2003) referem que o suporte social é um importante determinante da adaptação acadêmica. Assim, os autores concluíram que os amigos têm um papel importante nos estudantes latinos, promovendo o bem estar psicológico e reduzindo os sentimentos de *stress*. Na mesma linha de pensamento, Veja, Hough, e Mirando (Rodriguez, Mira, Myers, Morris, & Cardoza, 2003) propõem um modelo de saúde mental dos estudantes latinos, em que o suporte social não só afecta a adaptação como também modera a relação entre o *stress* e a adaptação ao novo contexto.

Vários autores (Tinto, 1993; Ishler, 2003) concordam na importância da separação dos suportes sociais pré-universitários, para que haja espaço para a formação de novos grupos de Suporte Relacional de forma a que a adaptação às novas exigências sociais e intelectuais seja satisfatória.

Alguns estudos relacionaram as diferenças entre géneros e o relacionamento com a família (Chickering & Reisser, 1993; Diniz, 2005; Kenny & Donaldson, 1991), em que se constatou que as raparigas parecem necessitar de manter relações de maior proximidade e atribuem à família um papel mais importante de suporte emocional do que os rapazes. Dentro da mesma lógica de pensamento Almeida e colaboradores (2000), Carneiro (in Diniz, 2005) e Almeida, Ferreira e Soares (2001), verificaram em estudos diferentes com amostras de estudantes universitários portugueses do primeiro ano, que as raparigas obtiveram pontuações significativamente mais elevadas do que os rapazes na importância atribuída à dimensão do relacionamento com a família.

O estudo de Ishler (2003) conclui que as raparigas, na sua transição para o Ensino Superior, têm dificuldade em deixar as suas amigas pré-universitárias, pois estas são uma fonte de conforto e estabilidade, e representam uma ligação com o passado. Mas após um ou dois meses de frequência universitária, as raparigas começam a compreender a necessidade de formar novas amigas, ainda que tendam a manter as relações pré-universitárias.

Tendo em conta o tipo de estudantes, a adaptação ao novo contexto é feita de forma diferente. As vivências, as experiências, o contexto familiar e vivencial do aluno vai fazer com que este sinta de forma diferente nesta nova fase da vida.

O facto dos estudantes continuarem a viver com os pais, ou saírem de casa, de continuarem a viver no mesmo distrito onde estão os familiares e amigos, também são factores que vão influenciar a adaptação à Universidade. Um estudo efectuado por Seco e col. (2005) em estudantes do primeiro ano do Instituto Politécnico de Leiria, conclui que os estudantes deslocados da sua residência habitual têm uma maior necessidade de estabelecerem as novas relações com os pares, enquanto os estudantes que permanecem na “residência-mãe” demonstram ter uma melhor percepção do seu suporte social, o que se manifesta como uma vantagem no processo de integração no novo contexto Académico.

Bowen (in Pinto, 2005) refere que mesmo quando os estudantes estão separados geograficamente dos pais, a influência da família continua a ser fulcral para o desenvolvimento dos estudantes. Num estudo que relaciona as relações familiares e a adaptação académica, Hoffman (in Pinto, 2005), conclui que uma boa capacidade de separação psicológica dos pais está directamente relacionada com uma boa adaptação.

Muitas vezes, a deslocação dos estudantes para fora de casa dos pais, pode servir como um indutor de melhorias no relacionamento familiar, melhorando com grande frequência a comunicação, o afecto, a independência e os níveis de satisfação. Assim, esta separação, pode ser dolorosa, numa fase inicial, mas num futuro pode criar condições promotoras a uma melhoria nas relações entre os pais e os filhos e, ainda, à progressão desenvolvimental (Batista & Almeida, 2002). Em conclusão, podemos referir que os estudantes que conseguem manter uma relação de proximidade emocional com a família e amigos de fora da Universidade à distância, são aqueles que se adaptam melhor à Universidade (Boulter, 2002).

O presente trabalho

As investigações nacionais sobre o suporte familiar e dos amigos nos estudantes do primeiro ano do Ensino Superior, têm apenas se debruçado sobre os cursos e instituições universitárias tradicionais, ficando os estudantes que optam pelo Ensino Superior de Forças Militares e Policiais à margem desses estudos. Dada a especificidade deste tipo de instituições, torna-se pertinente o estudo do suporte relacional destes estudantes.

Para operacionalizar as variáveis do Relacionamento Interpessoal extra-universitário foi constituída a Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESREU: Diniz & Pinto, 2006), em que são analisados as dimensões Suporte dos amigos e dos pais. A escala é tida como um instrumento rápido de rastreio e é constituída por 8 itens, 4 itens para cada uma das sub-escalas, com formato de resposta tipo-*likert* de pontos, variando entre (1) “discordo totalmente” e (5) “totalmente de acordo”.

No estudo original da prova, a estrutura bidimensional hierárquica foi testada segundo uma análise factorial confirmatória com uma amostra de conveniência de 264 estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve (Diniz & Pinto, 2006). A escala integra duas dimensões, o “suporte relacional extra-universitário dos pais” (e.g., item 2, “Nestes tempos de Ensino Superior, tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a)”) e o “suporte relacional extra-universitário dos amigos” (e.g., item 1, “Tenho procurado estar com os meus amigos do tempo do Secundário nestes tempos de Ensino Superior”). A análise factorial confirmatória tomou o conjunto de variáveis observadas (itens) como consequente das duas variáveis latentes (pais e amigos), sendo a dimensão “pais” a que melhor representou o “suporte extra-universitário” ($R^2 = 0.33$).

Verificou-se que a estrutura factorial da prova era plausível para descrever o suporte relacional extra-universitário dos estudantes do 1º ano [$S-B\chi^2 (18, N=132) = 23.16; p=0.18; CFI = 0.98; RMSEA = 0.00, IC de 90\% = 0.0; 0.096, p (RMSEA < 0.05) = 0.50; ECVI = 0.40, IC de 90\% = 0.40; 0.46, ECVI Msat. = 0.55$]. Relativamente à consistência interna da ESREU foi $\alpha = 0.78$, a subescala “amigos” apresentou uma consistência interna de $\alpha = 0.87$ e a subescala “pais” de $\alpha = 0.70$.

Com este estudo pretende-se adaptar a ESREU para estudantes do primeiro ano de Ensino Superior de Forças Militares e Policiais, pois este tipo de instituições têm características particulares, como o facto dos estudantes estarem todos em regime de internato, a carga horária ser muito elevada e a existência de muitas actividades extra-curriculares, o que nem sempre permite aos estudantes visitarem os familiares e amigos fora do período das férias e fins de semana. Também se justifica esta adaptação em razão do tipo não Tradicional (Diniz, 2001) de estudante que as frequentam: estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e estudantes mais velhos, casados e que se encontram a trabalhar. Acresce que os estudantes que maioritariamente frequentam estas instituições pertencem ao género masculino.

Quanto aos estudantes não tradicionais, os alunos dos PALOP vêm a sua integração académica dificultada pelos pensamentos relativos à família, a casa, pela infelicidade, desconforto e desorientação no novo lugar, no novo país. Este sentimento é comum tanto em estudantes do género feminino como do género masculino (Pires, 2000; Samutelela, 2000).

Os alunos mais velhos, que normalmente voltam a estudar no Ensino Superior de forma a aumentar os seus conhecimentos em áreas que muitas vezes já trabalharam, com a perspectiva de um melhor emprego ou de uma promoção, também podem experienciar dificuldades na adaptação ao Ensino Superior. O facto de terem uma vida com exigências diferentes (casamentos, filhos e/ou empregos) pode influenciar a interacção com os outros estudantes (Tinto, 1993). Estas exigências levam muitas vezes a que estes estudantes não participem tanto na vida do *campus*, mas não significa que estejam menos motivados ou interessados na Universidade, apenas este interesse é dividido com outros (Tinto, 1993).

Para melhor validar o constructo da ESREU, também se fez o estudo de diferenciação de grupos. Comparou-se o género, o tipo de estudante, havendo neste caso três tipos, o estudante tradicional, o estudante PALOP e o estudante antigo militar/polícia (alunos mais velhos), assim como o estatuto residencial, em que os alunos foram divididos pelos que moram no Distrito de Lisboa e os que a sua área de residência é fora do Distrito de Lisboa.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 196 alunos do 1º ano do ano lectivo 2005/2006 dos quais 50 (25.5%) são do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna e 146 (74.5%) são da Academia Militar. Esta amostra foi constituída por conveniência e ficou composta por 25 (12.8%) estudantes do género feminino e 171 (87.2%) estudantes do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 36 anos ($M=20$ anos). Relativamente à residência, todos os alunos, vivem em regime de internato. Os estudantes estão divididos em estudantes do tipo “tradicional” (Diniz, 2001) ($n=167$, 85.2%), PALOPs ($n=18$, 9.2%) e alunos que eram militares ou Polícias e que ingressaram no Ensino Superior, denominados de “Militar/Polícia” ($n=11$, 5.6%).

Procedimento

Numa primeira etapa do estudo contactou-se com o Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna (ISCPSI) e a Academia Militar a fim de explicar a importância deste estudo e pedir uma autorização para a sua concretização. A administração da escala foi colectiva nas duas instituições. Foi explicado o objectivo do estudo e a sua pertinência a todos os alunos. Garantiu-se o anonimato dos resultados e foi, ainda, dada a instrução de que os estudantes não teriam retro-informação, uma vez que os seus dados seriam analisados em conjunto e não individualmente.

Os itens da ESREU com conotação negativa foram recodificados invertendo-se a escala de resposta. Operacionalizámos o “género” através das notações 1, para o feminino, e 2, para o masculino. Para o “tipo de estudante” tomamos as notações de 1, para estudante tradicional, 2, para o estudante antigo Militar/Polícia, e 3, para o estudante PALOP. Para o “fora de residência” tomamos as notações de 1, para o estudante que vive fora da sua área de residência, 2, para o estudante que vive na sua área de residência.

Para testar a estrutura factorial da ESREU, calculámos, no *PRELIS2* (Jöreskog & Sörbom, 1993), a matriz de covariância assintótica das correlações policóricas dos itens, a qual foi lida e trabalhada pelo *LISREL8-SIMPLIS* (Jöreskog & Sörbom, 1993), utilizando o robusto $SB\chi^2$ (Satorra & Bentler, 1988a,b, 1994). Este método de estimação, no *LISREL8.53* (Jöreskog & Sörbom, 2002), exige uma matriz de covariância assintótica (Jöreskog, Sörbom, Du Toit, & Du Toit, 2001), a qual requer grandes amostras (Moustaki, Jöreskog, & Mavridis, 2004). Dada a dimensão da nossa amostra, recorreremos no *PRELIS2* à técnica de amostragem simulação *bootstrap* (100 amostras de 75% dos casos) para corresponder a essa exigência. Os resultados dos testes do modelo com os dados assim obtidos foram comparados com os da nossa amostra.

O ajustamento dos modelos foi analisado considerando o *ratio S-B χ^2/gl* , que deve ser menor do que três (Kline, 2005), e os resultados obtidos para: o *comparative fit index (CFI)*; Bentler, 1990), que deve apresentar valores maiores ou iguais a 0.95 (Hu & Bentler 1999); o *root mean square error of approximation (RMSEA)*; Browne & Cudeck, 1993; Steiger, 1990), que deve ser igual ou menor que 0.06 para indicar um bom ajustamento (Hu & Bentler, 1999), sendo valores de 0.08 para o índice indicadores de um ajustamento aceitável; o *standardized root mean square residual (SRMR)*, que deve ser próximo ou inferior a 0.08 (Hu & Bentler, 1999); e, para o *expected cross-validation index (ECVI)*; Browne & Cudeck, 1993) que deve ser inferior ao *ECVI* do modelo saturado.

O teste de identidade do modelo foi feito seguindo o método de “geração de modelos” (Jöreskog & Sörbom, 1993b) a partir do modelo de oito itens, testado por Diniz e Pinto (2006). Sempre que o modelo inicial não se ajustasse aos dados empíricos, ele era modificado e novamente testado. Este passo era executado através da análise das cargas factoriais dos itens (CF) e de acordo com os padrões estabelecidos por Fornell e Larcker (1981), para avaliar substantivamente uma estrutura factorial: validade convergente, consistência interna dos factores e validade discriminante entre factores. Segundo os autores, para que haja validade convergente, a variância média extraída dos itens (VME) pelo factor $[(\text{SUM } (cfe_i))^2] / [(\text{SUM } (cfe_i))^2 + \text{SUM } (e_i)]^1$, deve ser maior que 0.50; a validade discriminante corresponde à covariância, ou quadrado da correlação, entre factores, e deve ser menor do que a VME dos factores. Quanto à consistência interna (ci) dos factores $[\text{SUM } (cfe_i^2)]/[\text{SUM}(cfe_i^2) + \text{SUM } (e_i)]$,

L

¹ cfe_i = cargas factoriais estandardizadas; e_i = variâncias do erro.

perseguiram-se os critérios propostos por Nunnally e Bernstein (1993) para investigação básica (0.80) e para investigação aplicada (0.90). Note-se que para reespecificar os modelos, também se analisaram os resultados dos índices de modificação (IM) fornecidos pelo *LISREL8*.

Para finalizar o trabalho, efectuou-se o estudo de diferenciação de grupos conhecidos. Este estudo foi realizado com as notas dos factores calculadas pelo *LISREL8* (Jöreskog, Sörbom, Du Toit & Du Toit, 2001). Estas notas são obtidas, após extraído o erro de mensuração dos itens, o que permite anular o enviesamento que seria provocado pelo cálculo do somatório ou da média dos resultados brutos obtidos nos itens, suscitado quer pelo erro de mensuração dos itens, quer pela ausência de ponderação da sua contribuição relativa para o respectivo factor.

Resultados

Validade factorial, convergente, discriminante e consistência interna

Testou-se o modelo hipotético de oito itens analisado por Diniz e Pinto (2006), mas com os dois factores (SupAmig e SupPais) correlacionados, com (M1BS) e sem (M1) *bootstrap*. Como pode observar-se na Tabela 1, o ajustamento do modelo era aceitável, ainda que com *nuances* favoráveis ao M1BS.

<Tabela 1>

Todavia, excluiu-se o item 6 (“Os meus pais não percebem os problemas desta minha nova vida de estudante”) por ter um coeficiente de determinação baixo ($R^2 = 0.14$), o que prejudicava a validade convergente e a precisão do factor (VME = 0.41; CI = 0.72).

O M2 resultante deste processo, como pode ser observado na Tabela 1, revelou-se bem ajustado, esbatendo-se a diferença nos resultados com e sem *bootstrap*.

Entretanto, o M2 apresenta um ECVI menor do que o M1, pelo que foi com ele que se prosseguiu o trabalho. Seguindo a terminologia de Forster (2002), este modelo (M2) apresentava uma boa “precisão preditiva interpolativa” (i.e., dentro do mesmo domínio de origem dos dados observados) ($SB\chi^2/gl < 3.00$, $CFI > 0.95$, $SRMR < 0.08$, $RMSEA < 0.06$) e uma boa “precisão preditiva extrapolativa” (i.e., fora do domínio interpolativo) para amostras da mesma dimensão da deste estudo ($ECVI$ do modelo saturado no seio do IC de 90% do $ECVI$ do modelo em apreciação).

Na Tabela 2 apresentam-se os resultados substantivos do M2.

<Tabela 2>

Através da inspeção dos valores apresentados na Tabela 2 para os coeficientes de determinação dos itens (R^2), constatamos que o item 2 (“nestes tempos de Ensino Superior, tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a)”) foi o mais preciso para representar o SupPais (maior quantidade de variância capturada pelo factor) e que o factor SupAmigos foi melhor representado pelo item 7 (“Tenho contado com os meus amigos do tempo do Secundário para me apoiar nesta minha nova vida de estudante”).

O factor SupAmig tem uma boa validade convergente (0.74) e uma boa consistência interna (0.92), enquanto que o SupPais tem uma boa validade convergente (0.50) e uma consistência interna aceitável (0.74). Entretanto, a ESREU apresentou uma boa validade discriminante (covariância SupAmig-SupPais = 0.25).

Diferenciação de grupos conhecidos

No estudo da diferenciação entre grupos, os estudantes foram comparados segundo o género, tipo de estudante e o estatuto residencial. Foi utilizado o teste *t*-Student, cujos resultados apresentamos na Tabela 3. Como já foi atrás referido, os factores foram operacionalizados através das notas factoriais (isentas de erro)..

<Tabela 3>

Como pode observar-se na Tabela 3, existem diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os grupos de tipos de estudante, em que os alunos tradicionais apresentam maiores níveis de suporte tanto com os amigos extra-universitários, como com os pais, quando comparados com os alunos não tradicionais, seja essa comparação feita com apenas os alunos que são ex militares ou policias, ou mesmo quando os PALOP's também fazem parte do grupo. No entanto, no grupo sem PALOP's, o suporte dos pais perde alguma da sua significância estatística. No estatuto residencial, podemos também verificar diferenças estatisticamente significativas, apenas no suporte dos amigos, em que os estudantes que estão fora do seu Distrito de residência apresentam maiores níveis de suporte relacional com os amigos do tempo do Secundário.

Discussão

Com este trabalho adaptou-se a Escala de Suporte Relacional Extra-Universitária (ESREU, Diniz & Pinto, 2006) para os estudantes do primeiro ano do Ensino Superior de Forças Militares e Policiais.

A análise da estrutura factorial confirmatória indicou que o modelo bidimensional oblíquo com três itens relacionados com a dimensão “suporte dos Pais” (SupPais) e quatro itens relacionados com a dimensão “suporte dos amigos pré-universitários” (SupAmigos) estava bem ajustado aos dados empíricos. Esta última dimensão é a melhor representante da Escala (validade convergente e consistência interna).

O modelo bidimensional adaptado da ESREU para estudantes do primeiro ano do ISCPSI e da Academia Militar apresenta uma boa precisão interpolativa e extrapolativa, o que significa que podemos considerar com segurança os resultados obtidos. Este resultado é idêntico ao obtido no estudo original da prova com estudantes da Universidade do Algarve (Diniz & Pinto, 2006). Entretanto, os modelos traduzem especificidades das amostras face aos constructos em apreciação.

Relativamente à estrutura factorial, o item 7 foi o que melhor representou o factor SupAmigos, sendo, também, o que melhor representou este factor no estudo original da prova (item 71) (Diniz & Pinto, 2006). Pelo seu lado, o item 6 (69), que remete para a constatação da existência do suporte relacional dos pais, foi aquele que pior representou o factor no estudo original (Diniz & Pinto, 2006) e neste estudo foi, também, o único dos itens que foi eliminado. Note-se que este item era o único que estava formulado pela negativa, podendo isso constituir-se como um efeito de método gerador dos problemas encontrado no mesmo.

As diferenças encontradas com o estudo original, podem estar relacionadas com as características desta amostra, mais especificamente com o facto de esta ter englobada três tipos de estudantes, são eles os estudantes tradicionais, os estudantes dos PALOP's e os estudantes antigos militar/polícia, que no caso dos dois últimos, o apoio da família pode estar negligenciado relativamente ao apoio dos amigos, ou, estes estudantes parecem gerir bem os sentimentos de separação face aos pais. Isto pode acontecer devido a várias razões: o facto dos estudantes antigos militar/polícia já terem constituído a sua família, daí a menor importância do suporte dos pais; o facto de toda a população desta amostra viver em condições diferentes

relativamente aos estudantes de outras instituições universitárias tradicionais, como o facto de terem um rendimento mensal, viverem todos juntos nas mesmas condições, ou seja, terem de viver na instituição, terem de partilhar o mesmo espaço, o mesmo tempo e as mesmas vivências. O sentimento de pertença ao grupo substitui a importância atribuída ao apoio dos pais. Podemos acrescentar, ainda, que o facto de esta amostra ser constituída por 87.2% de estudantes do género masculino, pode justificar também estes resultados, pois este grupo é menos sensível do que o género feminino à necessidade de suporte parental (Boulter, 2002; Holmbeck & Wandrei, 1993; Kenny & Donaldson, 1991; Lopez & Gormley, 2002; Tinto, 1993), ao contrário do que acontecia no estudo original da prova (Diniz & Pinto, 2006) onde a amostra era maioritariamente feminina.

Em Resumo, as diferenças na comparação com os resultados do estudo original podem-se dever às especificidades das instituições e da amostra, ou relativamente ao desequilíbrio entre as dimensões de cada subgrupo, como no caso do género, em que neste estudo a amostra era maioritariamente masculina, em que apenas existem 12,8% de estudantes do género feminino, enquanto a amostra do estudo original (Diniz & Pinto, 2006) era maioritariamente feminina (69,1%).

Quanto ao estudo de diferenciação de grupos (validade concorrente), os resultados vão ao encontro do que já foi referido na literatura, salvo para a variável género. A ESREU demonstrou que os alunos tradicionais valorizam mais as suas relações com os amigos de fora da Universidade e com os pais, do que os estudantes não tradicionais. No entanto, pode verificar-se que o grupo de estudantes não tradicionais valoriza mais a relação com os pais quando os PALOP's fazem parte desta amostra, ou seja, podemos concluir que este grupo dá mais importância ao suporte dos pais do que os estudantes antigos militar/polícia. Isto porque estes últimos, muitas vezes já têm família formada, estando implicados num estilo de vida diferente (Tinto, 1993). Demonstrou-se, também, que os alunos que estão fora da sua área de residência, valorizam mais o seu relacionamento com os amigos do tempo do Secundário, o que poderá estar relacionado com o facto, de pelas características do tipo de instituição, os estudantes não poderem manter a relação com os amigos, pois estes encontram-se geograficamente mais longe, permitindo aos estudantes que estão na sua área de residência estarem mais vezes com os amigos, desvalorizando a distância e o próprio relacionamento.

Nos estudos de diferenciação de grupos, os resultados foram de encontro ao expectável, de acordo com a literatura nesta área. A ESREU revelou-se capaz de evidenciar que os estudantes não tradicionais valorizam menos o suporte relacional extra-universitário, principalmente dos amigos pré-universitários. Estes estudantes, tanto os alunos dos PALOP's como os estudantes antigos militar/polícia, já não mantêm uma dependência das figuras parentais e, para eles, o suporte dos amigos não é tão valorizado como para os estudantes tradicionais. Também se pode pensar, que, por outro lado, os amigos destes estudantes provavelmente já não são os amigos do tempo do Secundário. A ESREU mostrou, também, que os estudantes deslocados da sua área de residência, valorizam mais a sua relação com os amigos do tempo do Secundário.

Concluiu-se que a estrutura factorial do modelo foi plausível para descrever o suporte relacional extra-universitário. Encontraram-se algumas semelhanças e algumas diferenças relativamente ao estudo original da prova (Diniz & Pinto, 2006), o que revela a sensibilidade do modelo face às especificidades das amostras. A ESREU mostrou-se capaz de diferenciar grupos conhecidos. O presente estudo demonstrou, a necessidade da adaptação de provas para populações específicas.

Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Análise Psicológica, 19*(2), 205-217.
- 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 académicas: Análise segundo a opção 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.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107* (2), 238-246.
- Boulter, L. (2002, Junho). Self-concept as a predict of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*. Retrieved October 21, 2006 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/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.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: SAGE.

- Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College persistence: Structural equations modelling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 2 (64), 123-139.
- 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 (4), 412-436.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2005). Saúde mental e adaptação académica: Uma investigação com estudantes de Viseu. *Psicologia e Educação*, 4(2), 71-78.
- Diniz, A. (2001). *Crenças, Escolha de Carreira e Integração Universitária*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Diniz, A. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Diniz, A., & Pinto, M. S. (2006). Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESRE-U): Metodologia de construção e validação. *Psicologia e Educação*, 5 (1), pp. 89-102.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50.
- Holmbeck, G., & Wandrei, M. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counselling Psychology* 40 (1), 73-78.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.

- Ishler, C. (2003, Agosto 8). *Friendsickness and female students: Helping them to adjust to college*. Annual Meeting of the American College Personnel Association, Minneapolis. Retrieved October 21, 2006 from http://www.eurekaalert.org/pub_releases/2003-08/ps-af080803.php
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993a). *PRELIS2: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993b). *LISREL8: Structural equation Modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2002). *LISREL8.53*. Chicago: Scientific Software International.
- Jöreskog, K.G., Sörbom, D., Du Toit, S. & M. Du Toit, M. (2001). *LISREL8: New statistical features* (3rd printing with revisions). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kenny, M. E. (1987). Family ties and leaving home for college: Recent findings and implications. *Journal of College Student Personnel*, 28, 5, 438-442.
- 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. Acedido em 6 de Abril de 2008, em: EBSCOHost Academic Search Elite database.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- 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 Counselling Psychology*, 49 (3), 355-364.

- Moustaki, I., Jöreskog, K. G., & Mavridis, D. (2004). Factor models for ordinal variables with covariate effects on the manifest and latent variables: A comparison of LISREL and IRT Approaches. *Structural Equation Modelling*, 11 (4), 487-513.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pinto, M. S. (2005). *Abandono e Rendimento Académico em estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Pires, H. S. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior português: Do acesso à progressão. *Psicologia*, Vol XIV (2), 149-157.
- Rice, K. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (2), 203-213. Retrieved September 22, 2008 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.
- Samutelela, H. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português: Do acesso à progressão. *Psicologia*, 14 (2), 149-157.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Satorra, A., & Bentler, P.M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye, & C.C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M. & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4 (2), 7-21.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25 (2), 173-180.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2^a Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Woosley, S. (2003). How important are the first few weeks of college? *College Student Journal*, June. Retrieved July 12, 2005 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCR/is_2_37/ai_103563744

Tabela 1. *ESREU: Índices de ajustamento dos modelos testados*

Modelo (n.º de itens)	$SB\chi^2/gl$ (ratio)	CFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)	ECVI (IC 90%)	ECVI Msat.
M1	20.58 / 19			0.024	0.37	
2 Factores (8)	(0.36)	0.97	0.056	(0.00-0.078)	(0.36-0.48)	0.49
Bs						
M2	27.82 / 19			0.049	0.32	
2 Factores (8)	(0.087)	0.95	0.059	(0.00-0.085)	(0.27-0.41)	0.37
Bs						
M3	3.48 / 13			0.016	0.30	
2 Factores (7)	(0.41)	0.97	0.056	(0.00-0.084)	(0.29-0.39)	0.38
Bs						
M4	17.51 / 13			0.042	0.24	
2 Factores (7)	(0.18)	0.97	0.056	(0.00-0.088)	(0.22-0.32)	0.29

IC = intervalo de confiança; Msat. = modelo saturado; Bs = bootstrap

Tabela 2. M2: *fatores, itens, cargas factoriais e coeficientes de determinação*

Factores	Itens	CF	R ²	Regressão CF
SupAmigos	1	0.73	0.54	0.46
	3	0.9	0.81	0.19
	5	0.87	0.76	0.24
	7	0.92	0.84	0.16

SupPais	2	0.83	0.69	0.31
	4	0.67	0.45	0.55
	8	0.69	0.35	0.65

SupAmigos = Suporte dos Amigos Pré-Universitários; SupPais = Suporte dos Pais. CF = cargas factoriais

Tabela 3. *Comparações entre grupos conhecidos nos factores da ESREU*

Características	ESREU	
	SupAmig ^a	SupPais ^a
Género		
Feminino (<i>n</i> = 25)	0.88 (0.28)	1.31 (0.35)
Masculino (<i>n</i> = 171)	0.87 (0.27)	1.24 (0.30)
Comparação	<i>t</i> (194) = 0.89	<i>t</i> (194) = 0.36
Tipo de Estudante		
Tradicional (<i>n</i> = 167)	0.92 (0.23)	1.31 (0.26)
Não Tradicional – PAPOP / mil.pol (<i>n</i> = 29)	0.56 (0.27)	0.94 (0.39)
Comparação	<i>t</i> (194) = 6.78**	<i>t</i> (194) = 4.85**
Tipo de Estudante (sem PALOP)		
Tradicional (<i>n</i> = 167)	0.93 (0.23)	1.31 (0.26)
Não Tradicional – mil.pol (<i>n</i> = 11)	0.65 (0.29)	1.03 (0.36)
Comparação	<i>t</i> (176) = 3.89**	<i>t</i> (176) = 3.32*
Estatuto residencial		
Distritos de Lisboa (<i>n</i> = 8)	0.61 (0.29)	1.15 (0.36)
Fora dos Distritos de Lisboa (<i>n</i> = 188)	0.88 (0.26)	1.26 (0.30)
Comparação	<i>t</i> (194) = 2.90**	<i>t</i> (194) = 0.96

^a Médias (desvios-padrão); SupAmig = Suporte dos Amigos Pré-Universitários; SupPais = Suporte dos Pais; PALOP = Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa; mil/pol = antigos militar/polícia. * $p < 0.01$. ** $p < 0.001$.

Anexo

Segundo Diniz (2005), a Universidade é vista como um cenário institucional, onde toda a aprendizagem e adaptação é influenciável por variáveis que lhe são exteriores, tais como dificuldades psicológicas e relacionais dos estudantes. Nesta nova etapa, o estudante depara-se com mudanças na sua vida, entre elas podem estar o reenquadramento familiar e a separação dos amigos pré-universitários, assim como a tentativa de fazer novos amigos e integrar-se num grupo (Boyer, Coridian, & Erlich, 2001).

As exigências colocadas pela transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior estão ligadas a quatro domínios: *Académico* (adaptação aos novos ritmos, estratégias de aprendizagem e avaliação do novo sistema de ensino); *Social* (desenvolvimento de padrões de Relacionamento Interpessoal mais maduros na relação com a família, com os amigos pré-universitários, com os professores, os colegas e com os pares); *Pessoal* (melhoria do sentido de identidade para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo.); e, *Vocacional* (desenvolvimento de uma identidade vocacional, conseqüentemente melhoria dos processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objectivos) (Almeida et al., in Diniz, 2005).

Os estudantes universitários encontram-se numa fase de desenvolvimento em que o principal objectivo é a aquisição da identidade e da autonomia. Este processo de individuação e aquisição de autonomia dos estudantes envolve, a escolha de um curso Superior e de uma instituição, investimento em relações interpessoais maduras com os pares, família, amigos, muitas vezes envolve também a separação dos pais e dos amigos pré-universitários. São estes alguns dos factores que vão influenciar a adaptação ao novo estilo de vida na universidade (Diniz, 2005).

Autores como Erickson e Chickering referem que os estudantes universitários se encontram numa fase desenvolvimental, em que as alterações são ao nível intrapessoal (desenvolvimento de autonomia) e interpessoal (desenvolvimento da intimidade). “Segundo Greeley e Tinsley, para Erickson é a idade o melhor preditor do desenvolvimento da autonomia, e a autonomia e a idade são os melhores preditores da intimidade. Chickering sugere que um ano de ensino na Universidade é o melhor preditor de autonomia, e que estes dois são os melhores preditores do desenvolvimento” (in Diniz, 2005, p. 71).

Chickering na sua teoria desenvolve a ideia que existem 7 vectores que contribuem para o desenvolvimento da identidade: (1) o *desenvolvimento de competências intelectuais* (aquisição de conhecimentos e competências na área do pensamento crítico), *competências físicas* (actividades desportivas e envolvimento em actividades artísticas), e *competências interpessoais* (capacidade de comunicação, de liderança e trabalho em equipa); (2) o *controlo de emoções* que está relacionado com a capacidade de aceitar, expressar e controlar as emoções; (3) o *desenvolvimento de autonomia e interdependência*, que inclui a capacidade de resolução de problemas, auto-direcção e mobilidade; (4) o *desenvolvimento de relações interpessoais maduras*; (5) *constituir uma identidade baseada no género, raça e orientação sexual*; (6) *desenvolver objectivos*, do tipo vocacionais, de interesses e actividades pessoais e interpessoais; e, (7) o *desenvolvimento da integridade*, que inclui valores morais, valores pessoais e o desenvolvimento de congruência (Evans, Forney, & Guido-DiBrito, 1998).

O desenvolvimento da autonomia, por sua vez, está ligado à separação da família, dos amigos e dos ambientes físicos e sociais da adolescência, o que pode também gerar perturbações psicológicas e comportamentais em alguns estudantes, pois estes podem sofrer de saudades de casa e de todo o ambiente envolvente. Esta dicotomia dependência/separação dos pais, amigos ou dos amores pré universitários é fundamental e muito importante para este grupo etário, podendo fazer com que os estudantes sofram muito com problemas que daí possam surgir levando-os, muitas vezes, a procurar os serviços de aconselhamento das Universidades.

Os casos bem sucedidos, ou seja, em que os estudantes não tiveram problemas nesta área, são os casos em que o desinvestimento das relações pré-universitárias é feito pois houve um investimento nas novas relações. Assim, podemos concluir que quando há uma menor dependência na família e amigos pré-universitários, os estudantes têm maior facilidade em criar relações com os novos colegas, substituindo os pais como fonte de influência (Diniz, 2005).

Para autores como Astin (1997), a adaptação à Universidade é medida pela quantidade e qualidade do envolvimento, em que resultam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, sendo da responsabilidade da instituição promover o envolvimento do estudante e conseqüentemente melhorar a sua adaptação, pois segundo o autor o envolvimento do aluno na Universidade associa-se fortemente à adaptação universitária (Santos, 2001).

Astin (1997) defende que um estudante altamente envolvido é aquele que se dedica ao estudo, participa nas actividades extra curriculares do *campus* e que interage com professores, funcionários e/ou colegas (Relacionamento Interpessoal). Mas este envolvimento na vida Universitária pode ser feito a vários níveis, variando os objectivos de vida, as atitudes, comportamentos e expectativas. Assim, o autor refere de 7 tipos de estudantes: “(1) *o escolástico* (são alunos que apresentam elevadas expectativas de sucesso escolar e aspirações vocacionais); (2) *Activista social* (são aqueles estudantes que participam de forma activa na vida política e social do meio universitário); (3) *artístico* (os que apresentam capacidades e interesses ao nível artístico); (4) *hedonista* (aqueles que se encontram muito centrados em si mesmos e que pretendem aproveitar todos os prazeres oferecidos pelo meio Académico); (5) *líder* (os estudantes que revelam competências interpessoais no meio Académico); (6) *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) *não comprometido* (são os estudantes com objectivos pessoais e vocacionais pouco definidos).” (in Pinto, 2005, p. 7).

Astin (1997) fala do relacionamento entre pares como a maior influência no envolvimento dos estudantes na vida universitária, seguindo-se o envolvimento com os professores. Assim, os estudantes mais envolvidos são aqueles, que se interessam nas actividades académicas, na aprendizagem, que têm bons relacionamentos com os pares e professores.

Tinto (1993) tem outra perspectiva relativamente à adaptação do estudante ao Ensino Superior, para este autor as dificuldades dos estudantes na adaptação à Universidade podem estar relacionadas com as dificuldades de separação do passado, ou seja, da separação do tempo do liceu e conseqüentemente dos amigos. No caso dos estudantes irem estudar para longe de casa, acresce, ainda, a dor que está muitas vezes associada à primeira separação dos pais. Alunos com dificuldades na separação dos pais e amigos pré-universitários, podem ter uma adaptação ao novo contexto mais deficitária, o que os pode levar ao isolamento social, e em última instância, ao abandono Académico.

Tinto refere ainda, no seu trabalho, estudos efectuados por Van Gennep, para desenvolver uma teoria sobre o abandono Académico, que identifica 3 estadios ou fases que associam o indivíduo com os outros membros da instituição. As três fases são: (1) a *Separação das comunidades do passado*, nesta etapa é característica da separação de grupos como a família, dos amigos do liceu e da área de residência. Estes grupos são diferentes do grupo da Universidade não só pela sua composição (membros) como nos valores, normas e atitudes que caracterizam a sua vida do dia-a-dia. Esta mudança de grupo torna muitas vezes necessário que o indivíduo sofra algumas transformações e até rejeições dos seus valores passados. Esta separação é muitas vezes vivida como algo muito stressante, isolador e durante algum tempo desorientador, principalmente para os estudantes que vão viver para longe de casa; (2) a *Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior*, esta segunda etapa vem durante e depois da fase da separação. Esta é a fase de adaptação completa às novas normas e comportamentos e da separação final das “velhas”. Todos os estudantes têm alguma dificuldade nesta transição.

Para alguns, o stress e a sensação de isolamento leva a que haja graves problemas de adaptação. A maior parte dos estudantes conseguem suportar estas dificuldades iniciais da transição, mas há também alguns estudantes que desistem ao longo do 1º ano Académico devido à grande dificuldade em ultrapassar estes sentimentos iniciais (stress, isolamento, etc.). Assim, podemos concluir que é a forma individual de cada um responder a estas condições que determina se o estudante continua ou não no Ensino Superior; e, (3) a *Incorporação na Universidade*, depois de abdicar das normas e atitudes do passado, o aluno enfrenta agora a dificuldade de adaptar novas normas que sejam apropriadas ao novo contexto social. Embora em algumas Universidades haja programas que ajudem à inserção do caloiro, grande parte delas deixa esta adaptação na responsabilidade do novo aluno. A maior parte dos caloiros têm alguma dificuldade em aprender como sobreviver numa Universidade nova, mas para aqueles que vêm de comunidades pequenas, em que as famílias são muito chegadas, estas dificuldades são muito maiores. Assim, existem muitos alunos que não chegam a ser incorporados na vida da nova instituição e chegam mesmo a necessitar de ajuda exterior para que não abandonem o Ensino Superior (Tinto, 1993).

No entanto, para outros autores como Bean, a maior lacuna da teoria de Tinto é a de não considerar a influência de factores externos à Universidade. Este autor refere que as crenças formam as atitudes e estas influenciam o comportamento, e contempla, para além das variáveis organizacionais e das características pessoais dos estudantes, a influência de factores externos à instituição, como o encorajamento familiar, os aspectos financeiros, e as facilidades oferecidas pelo sistema educacional, sobre as intenções e decisões que os estudantes têm durante a sua frequência Universitária. Por exemplo, quando a família e amigos apoiam o percurso Académico dos estudantes, e quando há satisfação com o suporte financeiro que têm, estas variáveis podem exercer efeitos consideráveis sobre a integração académica, sobre o compromisso institucional e, também, sobre a decisão de permanecer ou não, na Universidade (Diniz, 2005, Cabrera et al., 1993).

Partindo, da ideia geral que existem vários factores que influenciam a adaptação do estudante ao contexto Universitário, um bom relacionamento familiar, o apoio dos pais nesta nova vida, e a separação da vida pré universitária, são os factores que muitos autores descrevem como essenciais (Tinto, 1993, Bean, in Diniz, 2005, Vasconcelos e Almeida, in Costa & Leal, 2005 e, Santos, in Costa & Leal, 2005).

Na mesma linha de pensamento de outros autores, Bastos (in Santos, 2001) destaca a importância do papel desempenhado pela percepção do Suporte Relacional da família nas questões de aquisição da autonomia, pois faz parte do processo de desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários, sendo construída na interação entre os apoios e desafios (exigências) com que cada jovem se depara. Em casos de ambientes familiares conturbados e instáveis, os estudantes queixam-se, na maioria das vezes, de dificuldades de adaptação ao contexto Académico.

Numa boa adaptação à Universidade, muitas vezes os estudantes substituem os pais pelos colegas, enquanto fonte de influência (Levinson, 1978, in Diniz, 2005), o que segundo Paul et al. (1998), é natural e ajuda os alunos a superarem as dificuldades da transição.

Existem, ainda, muitos estudantes que continuam a voltar-se para os pais como fonte de ajuda, dando mais importância a esta relação do que ao quotidiano universitário, no entanto, laços desadequados com os pais, não favorecem a independência do estudante (Kenny, 1987). No mesmo sentido, Hoffman (in Pinto, 2005) refere que uma boa capacidade de separação psicológica dos pais, está directamente relacionada com uma boa adaptação. Boulter (2002) conclui que os estudantes que conseguem manter uma relação de proximidade emocional com a família e amigos de fora da Universidade à distância, são aqueles que se adaptam melhor ao novo contexto.

Segundo Medalie (in Diniz, 2005), os estudantes universitários que continuam a investir nas relações pré-universitárias, estão, muitas vezes, a tentar evitar sentimentos de separação e perda que podem sentir na transição para a Universidade.

É importante diferenciar o processo de adaptação segundo o grupo de pertença dos estudantes universitários, pois o género, o tipo de estudante (estudante tradicional, estudante dos PALOP's, ou, estudantes mais velhos) e o facto de continuarem, ou não, a viver em casa dos pais durante o tempo Universitário, são factores que fazem com que os alunos vivam de forma diferente esta nova vida. De seguida, apresentamos estudos que remetem para as diferenças entre os grupos de estudantes relativamente à sua adaptação à Universidade.

Alguns estudos, que relacionaram as diferenças entre géneros e o relacionamento com a família (Chickering & Reisser; Lapsley, Rice & Shadid, in Diniz, 2005), constataram que as raparigas parecem necessitar de manter uma relação de maior proximidade do que os rapazes. Dentro da mesma lógica de pensamento, Almeida e colaboradores, e Carneiro verificaram em estudos diferentes com amostras de estudantes universitários portugueses do primeiro ano, que as raparigas obtiveram pontuações significativamente mais elevadas do que os rapazes na importância atribuída à dimensão do relacionamento com a família (in Diniz, 2005).

Boulter (2002), em estudos efectuados, concluiu que os rapazes que se mostravam menos adaptados à Universidade eram aqueles em que as relações com a família e o Suporte Relacional dos pais era mais desvalorizado, enquanto que as raparigas com maiores dificuldades de adaptação eram aquelas que se mostravam mais dependentes do seu Suporte Relacional.

Tinto (1975) descreve a adaptação à Universidade em diferentes raças e estatutos sociais, referindo diversos estudos efectuados com alunos de raça negra (Tracey & Sedlacek, Nettles, Lichtman, Bass & Ager, Hood, Thompson & Fretz) e com alunos hispânicos (Padilla & Pavel, Nora, Attinasi, Flores), que concluíram que a adaptação académica está relacionada com o contacto social e a performance académica. Numa sociedade maioritariamente de caucasianos, as outras raças experienciam dificuldades no novo contexto e uma possível discriminação, o que dificulta consequentemente a adaptação ao Ensino Superior, aumentando assim a taxa de desistências (Loo & Rolinson, Attinasi, in Tinto 1993).

Os estudantes dos PALOP's estão mais distantes da família, dos amigos do tempo do secundário, esta relação à distância faz com que o suporte dos pais e dos amigos seja menos significativo do que para os outros alunos, que podem visitar aos fins de semana os pais e os amigos e têm mais facilidade em estar com eles em períodos de férias. O facto de, no caso deste grupo, o suporte extra-universitário estar muitas vezes a viver em países diferentes, dificulta a relação, e assim os estudantes só podem contar “com eles próprios”, com os colegas e professores. Estes alunos, apresentam muitas vezes um forte sentimento de nostalgia, caracterizado por uma forte preocupação pela família. São alunos que demonstram uma necessidade de voltar para casa, e um sentimento de infelicidade, desconforto e desadaptação ao novo contexto, estas reacções são comuns tanto nas raparigas como nos rapazes (Furnham, in Samutelela, 2000).

Os alunos mais velhos, são um grupo muito particular, pois são adultos que voltam a estudar, ingressando no Ensino Superior de forma a aumentar os seus conhecimentos em áreas que muitas vezes já trabalharam, e a tentar melhorar a sua qualidade de vida, com a perspectiva de um melhor emprego ou até uma promoção. Este tipo de alunos, também pode experienciar dificuldades na adaptação ao Ensino Superior, pois são regidos por valores diferentes e o facto de terem uma vida com exigências diferentes (casamentos, filhos e/ou empregos) pode influenciar a interacção com os outros estudantes (Boshier; Cross; Garrison; Naretto; Weidman, in Tinto, 1993). Estas exigências levam muitas vezes a que estes estudantes não participem tanto na vida do *campus*, mas não significa que estejam menos motivados ou interessados na Universidade, apenas este interesse é dividido com outros (casa, família e/ou emprego) (Ashar and Skenes; Naretto; in, Tinto, 1993). Relativamente ao relacionamento Extra-Universitário com os pais e amigos, muitas vezes não se aplica a este grupo, no caso do relacionamento com os pais, estes estudantes, já não vivem com os pais, são totalmente independentes, muitas vezes já criaram a sua própria família, casando e tendo filhos. No caso dos amigos do tempo do secundário, também não se aplica na maior parte dos casos, pois estes estudantes já saíram do liceu há muitos anos, e a importância deste grupo não é tão grande como no caso dos estudantes tradicionais.

Relativamente ao estatuto residencial do estudante, Bowen (in Pinto, 2005) refere que o facto de os estudantes estarem separados geograficamente dos pais, a influência da família continua a ser fulcral para o desenvolvimento dos estudantes. Tinto (1993) refere que os estudantes que estejam deslocados da sua residência podem sentir maiores dificuldades na separação dos pais e familiares.

Referências

- Astin, A.W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boulter, L. (2002, Junho). Self-concept as a predict of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*. Retrieved October 21, 2006 from http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/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.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2005). Saúde mental e adaptação académica: Uma investigação com estudantes de Viseu. *Psicologia e Educação*, 4(2), 71-78.
- Diniz, A. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Evans, N., Forney, D., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. California: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Kenny, M. E. (1987). Family ties and leaving home for college: Recent findings and implications. *Journal of College Student Personnel*, 28, 5, 438-442.
- 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, 75-86.
- Pinto, M. S. (2005). *Abandono e Rendimento Académico em estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Samutelela, H. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português: Do acesso à progressão. *Psicologia*, 14 (2), 149-157.

Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos Universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2ª Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.