



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Migrações, Etnicidade e Racismo

REPRESENTAÇÕES E EXPETATIVAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DOS PALOP

DUQUE, Eduardo Jorge
Doutor em Sociologia da Cultura
UCP e CICS-UM
eduardoduque@ics.uminho.pt

Resumo

Portugal, durante séculos, foi um país de emigração, vendo muita da sua população partir em diáspora para outros países. Esta realidade, a partir dos anos 70, foi de certa forma alterada, com a entrada de muitos imigrantes, sobretudo dos Países de Língua Oficial Portuguesa, fenómeno que aumentou significativamente desde a adesão de Portugal à Comunidade Europeia. De um país de emigração, Portugal tornou-se, nos últimos anos, um país de imigração, com fluxos migratórios que provêm de forma expressiva dos PALOP. A permanência desta comunidade entre nós tem um carácter mais prolongado e, em muitos casos, definitivo.

Paralelamente a este fenómeno, um outro tem vindo a ocupar uma expressão significativa em Portugal, nomeadamente a entrada de jovens provenientes dos PALOP à procura de uma formação mais sólida nas universidades portuguesas, realidade que se deve, em grande medida, ao facto destes se sentirem protegidos pelas suas redes de interconhecimento constituídas por familiares e amigos do mesmo país de origem.

Não obstante o vínculo histórico e cultural que une estes países, a inserção destes estudantes nas universidades portuguesas tem sido um fenómeno complexo e lento, na medida em que, se por um lado, há uma progressiva massificação e heterogeneização cultural dos públicos que acedem ao ensino universitário - situação que cria novos desafios às instituições, na medida em que criam problemas na adaptabilidade e no sucesso dos estudantes imigrantes, por outro, a sociedade portuguesa continua a ter atitudes contraditórias em relação à imigração em geral, e, de um modo particular, à que provém dos PALOP, na medida em que continua a apresentar preconceitos e atitudes discriminatórias face aos imigrantes, posturas que, conseqüentemente, se instalam também no ambiente académico.

A partir da perspectiva acerca das problemáticas que emergem da inserção destes estudantes nas universidades, pretendemos perceber as tensões, problemáticas e obstáculos que surgem na vida académica e que refletem a complexidade dos mecanismos envolvidos nessa modalidade de migração. Deste modo, é nosso propósito medir e analisar o tipo de integração académica que as universidades do distrito de Braga praticam entre os alunos provenientes dos PALOP.

Abstract

For centuries, Portugal has been a country of emigration, and has witnessed much of its population migrate into other countries. This reality, since the 70s, was somewhat altered, with the addition of many immigrants, especially of Portuguese speaking countries. This phenomenon has increased significantly since the accession of Portugal to the European Community. From a country of emigration, Portugal has become, in recent years, a country of immigration, with migratory flows that come mainly from the PALOP.

In parallel to this phenomenon, another has come to occupy a significant expression in Portugal, and in particular the entry of young people from PALOP looking for a more solid formation in Portuguese universities.

Despite the cultural and historical links between these countries, the inclusion of these students in Portuguese universities has been a slow and complex phenomenon. If on the one hand, there is a gradual expansion of cultural heterogenization and accessing public university education, on the other hand, the Portuguese society still has contradictory attitudes towards immigration in general, and, in particular, towards the one that comes from the PALOP, in so far as it continues to present prejudices and discriminatory attitudes against immigrants, postures that consequently settle also in the academic environment.

From the perspective of the problems that arise from the inclusion of these students at the universities, it is our purpose to measure and analyze the type of academic integration that universities in Braga's district practice among students from the PALOP.

Palavras-chave: Ensino Superior; Vivências Académicas; Integração.
Keywords: Higher Education; Academic Adjustment; Integration.

Introdução

O aumento progressivo do número de alunos a frequentar o ensino universitário tem despoletado mudanças significativas nas suas vivências, tanto no ambiente académico como na sociedade em geral. Este aumento exponencial tem sido objeto de reflexão nas universidades e sujeito a adaptações quer ao nível das respostas científicas e culturais oferecidas pelas academias, quer ao nível de respostas sociais e humanas apropriadas à realidade que se vive na própria universidade (Santos et al., 2000).

Esta realidade não altera as circunstâncias que estão subjacentes à entrada dos jovens no ensino superior. Na verdade, esta continua a ser uma passagem importante na vida deste grupo, na medida que em são vários os processos de mudança a que estão sujeitos, não só pelo facto de saírem de casa de seus pais, mas também porque a dinâmica de estudo e a responsabilidade individual no sucesso escolar apresentam desafios que diferem significativamente do processo educativo a que estavam familiarizados no ensino secundário (Santos, 2000).

Paralelamente às mudanças subjacentes à entrada na universidade podem ocorrer, no decurso do primeiro ano escolar, dificuldades interpessoais e sociais inerentes às exigências académicas, que dificultam o processo normal de integração e adaptação ao contexto universitário. Um desses fatores gerador de dificuldades prende-se com a expectativa inerente ao ingresso na universidade.

Normalmente, a maioria dos alunos transporta em si uma grande expectativa em relação à vida académica, todavia, esta desvanecesse-se quando se confrontam com a realidade e são vários os fatores que concorrem para esta erosão pessoal: a exigência inerente ao percurso académico; o peso da frustração que carregam quando, concluído o percurso escolar, se confrontam com o desemprego; a constatação de que o curso escolhido não é uma opção vocacional, mas solução para a obtenção de um grau académico e, entre muitas outras razões, as dificuldades pessoais e sociais que, por vezes, se confrontam no decurso do seu estudo. Segundo Almeida (2003), são vários as circunstâncias que podem dificultar a transição para o ensino superior, entre elas, destaca o facto de em Portugal existirem *numerus clausus* que são um entrave para a concretização de um curso, referindo que há um número expressivo de alunos que é colocado em cursos que não correspondem às suas expectativas.

Na verdade, se o percurso académico de um jovem português está carregado de expectativas, experiências, frustrações e conquistas, o de um jovem universitário proveniente de um País Africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) pode carregar uma expectativa e uma vivência bem diferente da diagnosticada no percurso dos demais estudantes, na medida em que, subjacente ao seu ingresso na universidade, está um processo de adaptação cultural e social paralelo à sua adaptação à vida académica.

A comunidade universitária dos PALOP

No caso concreto dos estudantes provenientes dos PALOP a exigência para a sua adaptabilidade ao mundo universitário é bem evidente, na medida em que é necessário que estes adequem as suas capacidades pessoais, intelectuais e académicas às estruturas universitárias portuguesas. É comum que este grupo sinta uma grande dificuldade de adaptação ao ensino superior devido à necessidade de integração numa cultura e num estilo de vida evidentemente diferentes, às quais acresce a constatação dos sistemas de ensino serem diferenciados dos países de origem (Silva et al., 2009).

Astin (1997) refere que a integração é a mais importante condição para uma boa adaptação universitária, surgindo as vivências académicas, não estritamente curriculares, como fatores favoráveis à integração e ao envolvimento universitário, uma vez que, quando se fala em integração de estudantes provenientes dos PALOP, não se pretende restringir a fatores académicos, mas essencialmente às vivências socioculturais que, em espaço universitário, surgem como primeiros indicadores da realidade que estes jovens vivem em Portugal.

Mas nem sempre esta integração acontece de forma natural. Furnham (1997) refere que os estudantes que estudam longe do seu país de origem apresentam como grande dificuldade a adaptação à nova cultura, que,

por sua vez, está associada a um sentimento de nostalgia, provocado pelo desconforto e desorientação que frequentemente sentem quando chegam a um novo lugar.

Perante este contexto de dificuldades inerentes à integração deste grupo de jovens no universo académico, poder-se-ia perguntar: quais as razões que levam os jovens dos PALOP a procurar os estabelecimentos de ensino superior portugueses para obterem a sua formação académica?

A comunidade universitária dos PALOP na cidade de Braga

A cidade de Braga acolhe duas instituições universitárias: a Universidade do Minho¹ (UM) e a Universidade Católica Portuguesa (UCP). Em ambas as instituições a presença da comunidade africana tem vindo a intensificar-se nos últimos anos, tal como se pode ver nos dados relativos ao número de alunos inscritos nestas universidades, desde o ano letivo de 2000/01 até ao de 2010/11 (cf.: Q. I).

Esta tendência resulta essencialmente do aumento progressivo do número de alunos oriundos de Cabo Verde, sendo que não se verifica uma diferença significativa entre os alunos provenientes de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe, em alguns destes casos chega mesmo a diminuir (cf.: Q. II).

2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
230	241	247	244	235	258	287	346	341	386	381

Quadro 1 – Alunos dos PALOP inscritos nas universidades de Braga, por ano letivo.

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, MEC.* Cf. Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério para a Ciência, Educação e Ensino Superior (GPEARI do MCTES).

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Angola	74	70	49	46	44	48	46	49
Cabo Verde	107	111	151	190	256	241	290	274
Guiné-Bissau	22	20	23	17	12	8	9	11
Moçambique	24	22	21	18	21	27	25	32
S. Tomé e Príncipe	17	12	14	16	13	17	16	15
Total	244	235	258	287	346	341	386	381

Quadro II – Alunos dos PALOP inscritos nas universidades de Braga, por ano letivo e segundo o país de origem.

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, MEC.* Cf. Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério para a Ciência, Educação e Ensino Superior (GPEARI do MCTES)

Este aumento não acontece de igual forma nas duas instituições universitárias. Se observarmos os dados relativos à evolução do número de alunos inscritos, entre o ano letivo 2003/04 e 2010/2011, vemos que esta tendência se deve especialmente ao aumento expressivo desses alunos na Universidade Católica Portuguesa de Braga (cf.: Q. III).

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
UM	216	198	187	180	170	173	210	194
UCP	14	14	38	86	152	143	150	166

Quadro III – Alunos dos PALOP inscritos nas universidades de Braga, por ano letivo.

Fonte: *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, MEC.* Cf. Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério para a Ciência, Educação e Ensino Superior (GPEARI do MCTES)

Hipóteses de Trabalho

O reconhecimento de que a sociedade do conhecimento é essencial para o desenvolvimento social e económico domina os novos paradigmas de intervenção da comunidade internacional (Lopes, 2008).

Hoje, o papel do ensino superior e o investimento no mesmo é reconhecido como um dos elementos essenciais para ajudar a ultrapassar a diferença de formação entre a população africana e a europeia. Esta constatação está bem patente no proliferar de acordos de cooperação entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no que concerne ao Ensino Superior e que tem evidenciado uma evolução muito positiva na formação superior dos recursos humanos desses países (Carvalho, 2011).

Reconhece-se, assim, que é fundamental preparar as gerações futuras desses países com uma formação superior de qualidade, dotando-os de capital humano suficientemente capaz de os tornar cidadãos capazes de implementar e gerir projetos nacionais dos seus países africanos, de modo a levarem a bom porto os interesses económicos e culturais dos seus países (Baganha, 2005).

Assim, o Estado português reconhece que o seu contributo para o desenvolvimento dos PALOP deve constituir uma das prioridades da política externa nacional, na medida em que as consequências positivas para a qualidade de vida das suas populações constituirão, ao mesmo tempo, estruturas favoráveis para os intercâmbios culturais e económicos que enriquecem a sociedade portuguesa (Mourato, 2011).

É neste contexto político-cultural que se compreende que, nas últimas décadas, se assista a uma crescente procura de jovens dos PALOP pela oportunidade de formação e de profissionalização em Portugal.

Pessoa (2004) aponta alguns fatores de motivação que levam estes jovens a escolherem Portugal como o seu país de acolhimento para prosseguirem os seus estudos. Entre outras razões, destaca o património comum, a língua e o passado histórico partilhado com os países de origem. Fatores que são reforçados pela presença de familiares ou amigos com residência em Portugal. A acrescentar a estes está a existência de Acordos de Cooperação entre Portugal e os países de língua portuguesa nas áreas da cultura e da educação, que possibilitam a obtenção de uma Bolsa de estudo para frequentar o ensino superior. Fator que conduz a que um número maior de estudantes dos países africanos opte por realizar a sua formação académica em Portugal.

Mas há outras razões que se escondem por detrás dos motivos enunciados. Entre elas está o facto de os países de origem se caracterizarem por uma economia de subsistência, com fraca produtividade e desemprego persistente; um ritmo lento de industrialização; a pobreza dos meios de produção; a saída de mão-de-obra para o estrangeiro (Machado, 1997) e, de um modo especial, o desejo de vir para a Europa e aqui concretizar o sonho de se integrar numa cultura e universidade europeias, não só porque nos seus países de origem algumas áreas científicas não são suficientemente abrangidas ou especializadas, como também pela falta de condições de acesso ao ensino superior (Pacheco, 2000).

Se inicialmente a vinda para um país europeu passa por uma fase de “encantamento”, através do contacto com uma nova realidade, posteriormente, aquele sonho pode esmorecer, gerando-se um inevitável tempo de confronto entre costumes e valores, o designado choque cultural (Huntington, 1998). Habimana e Cazabon

(1992) referem que o choque cultural que experimenta um aluno estrangeiro se processa ao longo de quatro níveis: reações ao meio (clima, condições de habitação, densidade urbana); escolaridade (problemas com as equivalências, exigências com os horários, matérias, relações com os professores e os colegas); social (problemas com as pessoas da sociedade em geral, professores e colegas, estereótipos) e pessoal (problemas financeiros, atraso nas transferências das bolsas).

Perante este choque cultural, os jovens africanos começam a experimentar algumas dificuldades, que não são mais do que o fruto das diferenças que os separa da cultura portuguesa. Figueiredo (2005) agrupa em quatro categorias as dificuldades a que estes estudantes estão sujeitos quando chegam a um país como Portugal, referindo-se concretamente a dificuldades financeiras, de alojamento, académicas e extra-académicas.

De todas as dificuldades apresentadas por Figueiredo (2005), a que mais se evidencia prende-se com questões financeiras: as bolsas de estudo nem sempre são suficientes para fazer face às necessidades relacionadas com as propinas, a alimentação, o alojamento, o vestuário, os livros, o material didático e todas as despesas inerentes à estadia em Portugal; por outro lado, independentemente dos acordos assinados neste âmbito, há estudantes que não conseguiram receber qualquer bolsa de estudo e são os seus familiares que suportam todas as despesas ou, então, tentam encontrar um trabalho para colmatar essas dificuldades financeiras. (Mourato, 2011).

Por detrás destas dificuldades, ganha relevo o facto de estes estudantes carecerem de um apoio institucional efetivo que lhes permita concluir os seus estudos em condições favoráveis tanto à sua integração como à sua progressão académica.

Do exposto, depreende-se que se estes alunos são recebidos em Portugal com base em acordos de cooperação estabelecidos com os seus países de origem, a partir dos quais são criadas as condições legais que possibilitam o seu acesso ao ensino superior, fica por compreender a forma como estes jovens universitários dos PALOP encontram resposta para questões que se prendem com a sua integração académica e extra-académica, circunstância que naturalmente surtirá efeitos na sua progressão escolar.

Método

Participantes

O inquérito foi aplicado entre os dias 16 e 19 de Abril, no final de uma aula cedida pelos docentes das diversas unidades curriculares, aos alunos inscritos, pela primeira vez, no 1º ano dos cursos das Faculdades de Filosofia e Ciências Sociais da UCP-Braga.

A opção pelas faculdades enunciadas prende-se com o facto de ter sido nestes estabelecimentos de ensino universitário que se tem verificado uma maior movimentação e procura por parte dessa comunidade de estudantes.

Do total dos alunos inscritos no 1º ano, 44% encontra-se matriculado na Faculdade de Filosofia e 56% na Faculdade de Ciências Sociais, perfazendo um total de 58 estudantes, conforme consta nos dados do Quadro IV.

Faculdade de Filosofia		Faculdade de Ciências Sociais	
Curso	Alunos matriculados	Curso	Alunos matriculados
Ciências da Comunicação	10	TIC	17
Ciências da Informação e da Documentação	7	Serviço Social	6
Psicologia	15	N	23
Estudos Artísticos e Culturais	1		
Estudos Portugueses e Espanhóis	2		
N	35		

Quadro IV – Distribuição dos alunos dos PALOP por curso.

Base: Alunos dos PALOP matriculados pela 1ª vez no 1º ano na UCP-Braga, ano letivo 2011/12; **Fonte:** Universidade Católica Portuguesa-Braga.

A amostra deste estudo é constituída por 39 alunos dos PALOP, que representam 67% do total dos inscritos. Esta percentagem de resposta justifica-se pelo absentismo às aulas nos dias da aplicação do inquérito.

Do total dos inquiridos, 51% é do sexo feminino e 49% do masculino, com idades que oscilam entre os 18 e os 27 anos ($M = 20.64$, $DP = 2,39$).

Estes jovens são, na sua maioria, naturais de Cabo Verde (82%), distribuindo-se os demais por Angola e Guiné-Bissau (13% e 5%, respetivamente). A maioria diz estar em Portugal há cerca de um 1 ano ($M = 1.39$, $DP = .68$). Uma parte significativa destes universitários (cerca de 55%) refere estar a viver numa residência de estudantes, sendo que 36% vive em apartamentos com outros estudantes. Há uma percentagem menos expressiva que vive em casa de familiares ou em quartos alugados, 3% e 6%, respetivamente.

Quando questionados sobre a razão que os levou a estudar numa universidade portuguesa, a resposta é bem expressiva, na medida em que 67% refere que foi *por ter acesso a uma melhor qualidade de ensino*; 11% por no seu país não existir o curso que desejava; 6% porque era uma *oportunidade para vir para Portugal* e os restantes invocam outros motivos.

Em relação às formas de subsistência, nenhum dos inquiridos diz receber bolsa de estudo e é sobretudo com o apoio financeiro das suas famílias que consegue prosseguir os estudos (72%), sendo que 13% refere ser trabalhador-estudante. Para a maioria dos universitários (65%), o rendimento mensal de que dispõe para as suas despesas oscila entre os 250€ e os 500€ e uma percentagem mais reduzida (23%) refere que aquele varia entre 500€ e 750€.

A distância que separa estes universitários da sua terra natal é bem evidente, já que, entre as percentagens mais elevadas, estão os 44% dos jovens que referem que só pensam visitar o seu país no final do curso; 21% nas diferentes pausas letivas e 28% no final do ano letivo.

Questionados sobre o que pretendem fazer quando concluírem a licenciatura, estes universitários dividem-se nos seus projetos: um número expressivo, cerca de 64%, diz pretender continuar os seus estudos em Portugal, dos quais 28% pretende continuá-los na universidade em que se encontra atualmente matriculado e 36% pretende continuar os estudos numa outra universidade. Há um conjunto considerável de alunos, cerca de 31%, que diz pretender regressar ao seu país de origem após terminar a licenciatura e aí arranjar um emprego.

Instrumento

O questionário em análise neste estudo resulta da aplicação da versão reduzida do *Questionário de Vivências Acadêmicas*, que procura avaliar a forma como os jovens respondem às exigências pessoais, interpessoais e institucionais da vida académica. A versão original do QVA é composta por 170 itens, que se dispõem em 17 subescalas (Almeida et al., 1997, 1999). A versão aqui trabalhada é composta por 60 itens com formato *Likert*, sendo as respostas organizadas numa escala de 1 a 5, em que 1 significa *nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica* e 5 *sempre em consonância, totalmente de acordo, verifica-se sempre*. Desta versão resulta uma estrutura composta por cinco dimensões: a dimensão *pessoal*, formada por 13 itens, associados ao bem-estar físico e psicológico, ao *self* (autonomia, autoconceito) e a aspetos de cariz mais emocional; a *interpessoal*, também composta por 13 itens, que se relacionam com o envolvimento em atividades extracurriculares, com o estabelecimento de relações mais íntimas e com os seus pares; a dimensão *carreira*, constituída por 13 itens, que se prendem com a adaptação ao curso, as aprendizagens e as perspetivas de carreira; a dimensão *estudo*, que agrupa 13 itens, organizados à volta das competências do estudo, dos hábitos do trabalho e a utilização de recursos de aprendizagem; finalmente, a dimensão *institucional*, que reúne 8 itens que enunciam o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os estudos, a perceção da qualidade dos serviços e as infraestruturas da instituição (Almeida et al., 1999).

Todas as 5 dimensões da QVAr apresentaram bons índices de consistência internos: *Pessoal* ($\alpha = .87$); *interpessoal* ($\alpha = .86$); *carreira* ($\alpha = .91$); *estudo* ($\alpha = .82$) e *institucional* ($\alpha = .71$) (Almeida et al., 1999).

Ainda no sentido do estudo da validade interna do QVAr, procedeu-se à análise fatorial dos seus 60 itens, permitindo verificar que, de um modo geral, “os itens aparecem associados à respetiva dimensão, dando a esta a especificidade necessária a uma avaliação diferenciada dos cinco fatores que se pretendeu estarem representados no QVA-r” (Almeida et al., 1999, 197). Estes cinco fatores explicam 41,7% da variância total.

Resultados

De acordo com Pasquali (2003), o recurso à Análise Fatorial é um procedimento comum no sentido de agregar indicadores associados a uma determinada dimensão, sendo que a sua lógica está em observar quantos constructos comuns seriam fundamentais para explicar as covariâncias dos itens.

Porém, uma vez que a nossa amostra é de pequena dimensão, não nos permitindo o recurso a uma análise fatorial (Kline, 1986: 188), optámos por trabalhar com os itens que compõem as cinco dimensões encontrados em Almeida et al (1999). Recordamos que a escala em questão foi já submetida a diferentes estudos de validade (Pires et al., 2000; Ferreira et al., 2001; Carneiro, 1999).

Procurando analisar a validade das 5 dimensões, verifica-se, através do coeficiente alfa de Cronbach, que existem valores aceitáveis de consistência interna, sendo que a dimensão *carreira* e *pessoal* são as que apresentam os índices mais elevados ($\alpha = .88$ e $\alpha = .84$, respetivamente), seguindo-se a dimensão de *estudo* e *interpessoal*, ambas com o mesmo valor, também ele aceitável ($\alpha = .79$). Através desta análise depreende-se que os itens que compõem cada dimensão estão correlacionados positivamente uns com os outros, uma vez que medem um certo grau de identidade comum.

O mesmo já não se pode dizer da dimensão *institucional* que apresenta um valor pouco consistente ($\alpha = .59$), o que nos leva a deduzir que, no caso preciso deste estudo, possa não existir total homogeneidade entre os elementos que a compõem, tornando-se necessário futuros estudos para a obtenção de índices mais adequados.

Se atendermos agora à análise dos itens, verifica-se que todos eles contribuem o suficiente para valer o esforço de sua mensuração no futuro (Pereira, 2001). Segundo McHorney et al. (1994), a correlação para que um item seja mantido na escala deve ser de pelo menos .4, facto que se manifesta em todos os itens das nossas dimensões, mesmo entre os menos expressivos que integram a dimensão *institucional* (.44 e .47). Todos os outros itens estão significativamente associados com valores corrigidos superiores a .74. Deste

modo, e do ponto de vista estatístico, não se justifica a eliminação de qualquer um dos itens, mesmo que nos fique a sensação de que alguns deles não aportem valor extraordinário ao nosso estudo.

O quadro V mostra os coeficientes de correlação entre os cinco fatores, que, na generalidade, se apresentam pouco associados o que revela a sua relativa independência. As correlações situam-se entre valores modestos – como as relações entre a dimensão *pessoal* e o *estudo* ou entre a dimensão *pessoal* e *interpessoal* – e fracos, como é o caso da relação entre a dimensão *pessoal* e *institucional*. É de notar que, apesar das correlações serem tendencialmente baixas, não deixam de ser significativas e expressivas, na medida em que deixam transparecer alguns dados sobre a forma como os alunos dos PALOP vivem a sua integração académica e social, ou seja, à medida que estes alunos experimentam vivências positivas no que toca ao seu equilíbrio emocional e afetivo, ao otimismo e confiança que desfrutam, bem como ao bem-estar físico que sentem nesta fase da sua vida, maior é também a probabilidade de experimentarem vivências positivas no que toca à forma como consideram o seu curso, nomeadamente na satisfação e realização que possam sentir pelo curso em que se encontram inscritos e na forma como desenvolvem as suas atividades educativas. Da mesma forma é possível depreender que, quanto mais positivas forem as suas vivências pessoais (confiança, autonomia, otimismo, bem estar-físico), maior é a probabilidade das vivências interpessoais, com os seus colegas, professores e com outras vivências extracurriculares, saírem beneficiadas no processo de integração no ensino superior.

	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Pessoal					
Interpessoal	.48**				
Carreira	-.15	.11			
Estudo	.52**	.48**	.38*		
Institucional	.02	.28	.39*	.23	

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

Quadro V – Correlações (Pearson) entre as cinco dimensões do QVar.

Atendendo agora às médias das cinco dimensões, verifica-se que todas elas apresentam valores relativamente baixos, sendo que só a dimensão *pessoal* se encontra acima do ponto médio ($M = 3.28$, $DP = .69$), todas as outras apresentam valores mais reduzidos: a dimensão *interpessoal* $M = 2.55$, $DP = .53$; *carreira* $M = 2.54$, $DP = .69$; *estudo* $M = 2.47$, $DP = .49$ e *institucional* $M = 2.27$, $DP = .5$.

Analisando estes valores, percebe-se que as vivências dos universitários dos PALOP manifestam alguma volubilidade perante a vida académica, ou seja, os valores que as dimensões *interpessoal*, *carreira* e *estudo* apresentam deixam depreender, por um lado, retraimento ou individualismo nas relações com os seus pares, por outro, insegurança na adaptação ao curso que frequentam e aos projetos de carreira, assim como dificuldades em relação aos métodos de estudo.

Quando se tenta perceber se há diferenças entre os universitários em relação às suas vivências académicas, verifica-se que as suas respostas não dependem do facto de ser homem ou mulher¹, do país de origem ou da razão que mais os influenciou a optar por estudar em Portugal. Porém, encontram-se diferenças significativas na idade, nomeadamente na dimensão *estudo* $F(2, 2682) = 7,388$, $p < .01$, $\eta^2 = .29$; na *carreira* $F(2, 3,992) = 5,114$, $p < .05$, $\eta^2 = .22$ e na dimensão *institucional* $F(2, 1502) = 3,31$, $p < .05$, $\eta^2 = .16$, sendo os mais velhos quem mais pontua nas referidas dimensões.

¹ Não existem diferenças significativas entre o sexo nas diferentes Dimensões, na dimensão *pessoal*: $t_{\text{sexo}}(36,766) = 1,698$, *ns*; na dimensão *Interpessoal*: $t_{\text{sexo}}(35,700) = .674$, *ns*; na dimensão *carreira*: $t_{\text{sexo}}(3,688) = -.105$, *ns*; na dimensão *estudo*: $t_{\text{sexo}}(35,454) = 1,394$, *ns*; na dimensão *institucional*: $t_{\text{sexo}}(34,625) = .275$, *ns*.

Discussão e conclusão

O percurso que fizemos pode ser sistematizado à volta de quatro tópicos que aqui procuraremos detalhar.

O primeiro anda à volta das questões metodológicas, especialmente em relação ao número de participantes que compõe a amostra. Os autores do QVAR apresentaram uma estrutura assente em 5 fatores, os quais explicavam 72% da variância dos resultados (Almeida et al, 1999). Tal como já mencionamos, esta forma de organizar a dimensionalidade dos dados foi já comprovada em vários estudos.

Sabemos bem que a recomendação habitual é utilizar uma amostra dez vezes maior que o número de itens (Nunnally, 1978 e Thorndike, 1982), ou, num cenário menos favorável, duas ou três vezes o número de variáveis (Guilford, 1954; Kline, 1986). Todavia, uma vez que a nossa amostra não integrava qualquer um dos cenários, e certos de que as cinco dimensões do QVAR se mostraram internamente consistentes e adequados com os referidos na literatura, decidimos constituir as nossas dimensões a partir dos itens já organizados e definidos, abrindo a possibilidade de explicação dos resultados com base em constructos previamente definidos.

Ora, ultrapassado este problema metodológico que foi, sem dúvida, essencial para o andamento do estudo, tivemos como objetivo perceber se, na nossa amostra, os itens reunidos em cada fator mediam uma mesma característica. Verificou-se, então, que os itens recomendados para cada dimensão estavam correlacionados, apresentando uma boa consistência interna, permitindo assim uma boa análise das vivências académicas. De sublinhar, que a distribuição dos valores de alfa alcançados neste estudo apresenta similitudes à encontrada noutros estudos (Almeida et al, 1999; Seco et al, 2005). Em qualquer um deles, a dimensão *institucional* foi a que apresentou valor inferior de consistência interna: alfa = .71 em Almeida et al, 1999; .77 em Seco et al (2005) e .59 no nosso estudo; em todas as outras dimensões os valores foram superiores a .82 em Almeida et al (1999); .80 em Seco et al (2005) e .79 no nosso caso.

No que respeita ao terceiro tópico, relativo às correlações entre as dimensões, constatámos que, embora, na sua maioria, sejam significativas, não deixam de ser tendencialmente baixas, revelando-se, todavia, moderadas entre a dimensão *pessoal* e *estudo* (.52) e *interpessoal* (.48). Esta conclusão é muito semelhante à do Seco et al (2005).

A associação entre a dimensão *pessoal* e a dimensão *carreira* é a única que apresenta uma magnitude fraca e negativa (-.15), apesar de na amostra de Seco et al, (2005) se ter verificado, nesta mesma dimensão, uma correlação positiva e de magnitude moderada.

Finalmente, como último tópico, apraz-nos registar que não se verificaram, na amostra do nosso estudo, - contrariamente a outros estudos (Almeida et al, 1999; Pinheiro, 2003; Silva, 2003; Seco et al, 2005) - diferenças estatisticamente significativas nas vivências académicas em função dos géneros.

Importa ainda fazer uma breve referência a algumas leituras que os dados recolhidos neste estudo permitem fazer sobre a integração académica e social dos universitários do 1º ano provenientes dos PALOP. Se atendermos às médias das 5 dimensões, deparamo-nos com valores que representam uma vivência académica e social que traduzem uma certa instabilidade e falta de confiança tanto nas relações interpessoais, na adaptação ao curso, nas perspetivas futuras de uma carreira profissional, como no pouco interesse e confiança que manifestam pela instituição universitária em que se encontram a estudar. Mais intensificada, com valores acima da média, encontra-se a *dimensão pessoal*, que representa o nível de bem-estar físico e psicológico, o otimismo e a autonomia pessoais experimentados pelos estudantes nesta fase da sua integração.

Desta análise poder-se-á depreender que o processo de integração dos estudantes universitários provenientes dos PALOP não é auspicioso num primeiro contacto, na verdade, os dados aqui apresentados patenteiam evidências teóricas e empíricas que têm sido desenvolvidas em torno deste assunto, na medida em que, acentuam aquilo que Huntington (1998) chama de choque cultural, no qual acontece um inevitável confronto entre costumes e valores, e que, neste caso concreto, se evidencia na dificuldade de adaptação ao ensino

superior, não só pelo processo inerente à passagem para o ensino universitário (comum a todos os jovens), mas também à integração numa cultura e ensino bem diferentes dos experienciados até ao momento.

Não obstante esta reflexão e recorrendo à leitura dos resultados das correlações entre as 5 dimensões, poder-se-á deduzir que há uma certa tendência para que os universitários experimentem no futuro uma maior satisfação com o seu percurso escolar e com as suas vivências extracurriculares, já que a *dimensão pessoal*, que apresenta valores acima da média, se associa positivamente tanto à *dimensão estudo* como à *interpessoal*.

Bibliografia

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

Almeida, L., Ferreira, J., Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r), *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 3, 181-207.

Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. e Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho, *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.

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

Baganha, M. (2005). *Política de imigração: a regulação dos fluxos*. Dez-2005 Editora: Centro de Estudos Sociais Citação, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73 (2005) 29-44.

Carneiro, J. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, C. (2011). O Centro de Estudos Africanos e a cooperação em educação. In COOPEDU - Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. Lisboa, CEA, 41-46.

Faria, M. (2010). O papel da família e da pertença a redes sociais na construção de trajetórias educativas e sociais de nível superior: estudantes angolanos em Portugal, *Instituto de Investigação Científica Tropical - 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos*. Lisboa.

Ferreira, J., Almeida, L., Soares, A. (2001). *Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso*. PsicoUSF, 6, 1-1.

Figueiredo, M. M. (2005). Estudantes dos PALOP da Universidade de Évora: do levantamento das dificuldades se necessidades à procura de soluções. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de mestre, Évora.

Furnham, A. (1997). *The psychology of behaviour at work: the individual in the organization*. Psychology Press.

Habimana, E., Cazabon, C. (1992). Troubles d adaptation et manifestation psychopathologiques chez les étudiants étrangers. In S. Ionescu (org.), *Psychopathologie de la vie étudiante*, Paris: Armand Colin.

Huntington, S. (1998). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Londres: Touchstone Books.

Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction*. New York: Methuen.

Machado, F. (1997). Contornos e especificidades da imigração em Portugal, *Sociologia: Problemas e Práticas*, 24, 9-44.

Mchorney C., Ware J., Lu J; Sherbourne C., The MOS 36-item Short-form Health Survey (SF-36): III Tests of Data Quality, Scaling Assumptions, and Reliability across Diverse Patient Groups, *Medical Care*, 1994, 32(1), 40-66.

- Mourato, I. (2011). *A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP's: contributos do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Pacheco, N. (2000). Do Confronto de Culturas às Relações Interculturais, *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 119-139.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria - teorias dos testes na psicologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira, J. (2001). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: EDUSP.
- Pessoa, I. (2004). Estudantes do Espaço lusófono nas universidades portuguesas, *Observatório de Relações Exteriores da Universidade Autónoma de Lisboa*. Janusoline.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pires, H., Almeida, L., Ferreira, J. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos e S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, 119-127.
- Santos, L., Almeida, L. (2000). Vivências e rendimento académicos: estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos, S. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, 99-111.
- Seco M., Casimiro M., Pereira M., Dias M., Custódio S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Semedo, M. (2010). *Emoções Mistas: Integração Social e Académica dos Alunos Provenientes dos PALOP*. Dissertação de Mestrado. Lisboa.
- Silva, C., Abrantes, J., Duarte, I. (2009). Integração Social e Académica dos Alunos Provenientes dos PALOP no Ensino Superior Português: um estudo de caso, *1º Congresso de Ciência Regional de Cabo Verde/ 2º Congresso Lusófono de Ciência Regional/ 15º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional/ 3º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza*. Praia, Cabo Verde, 8-12 Julho.
- Silva, S. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Soares, A., Almeida, L. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In B. Silva e L. Almeida (orgs), *Actas do VI Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia*, III, 899-909. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

ⁱ Os dados referentes à Universidade do Minho representam a realidade dos dois polos universitários: Braga e Guimarães.