



UC/FPCE_2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Vivências da Praxe Académica - Percepção de Integração e Ansiedade na Transição para o Ensino Superior

Patrícia Alexandra Fernandes Vieira
(e-mail: vieira.patricia@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira

Vivências da Praxe Acadêmica – Percepção de Integração e Ansiedade

Muitos são os estudos e modelos explicativos das competências biopsicossociais requeridas ao sucesso da transição. Da transição para o ensino superior faz parte a percepção de suporte social que é proporcionadora de adaptação e integração. A Praxe acadêmica tende a ser o rosto da Universidade na recepção aos novos alunos e na sua integração ao novo contexto escolar, pessoal e interpessoal. Desta forma, é de grande interesse avaliar a integração e a ansiedade perceptivas das vivências da Praxe acadêmica e a sua relação com as dimensões de adaptação acadêmica e, nesse sentido, o presente estudo tem como principal finalidade a validação das escalas do Questionário de Vivências da Praxe.

Palavras-chave: Praxe, transição, integração, ansiedade

Experiencing Academic Praxis - Perception of Integration and Anxiety

There are many studies and explanatory models of biopsychosocial skills required for transition's success. In transition to University, the perception of social support can be potentiating of adaptation and integration. The academic Praxis tends to be the face of the University at the reception to the new students and in their integration to the new school, personal and interpersonal environment. Thus, it is of great interest to evaluate the integration and the anxiety of perceptual experiences of the academic Praxis and its relation to the dimensions of academic adaptation and, in this sense, the present study has as its main purpose the validation of the scales of the Experiences Questionnaire Praxis.

Key Words: Praxis, transition, integration, anxiety

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira que, como orientador científico da presente dissertação, me deu directrizes essenciais à formulação deste estudo, disponibilizando-se para o esclarecimento de qualquer questão, demonstrando um leque imenso de conhecimento, incentivando e elogiando o trabalho feito de forma a fazer um acompanhamento importante e ajustado às necessidades surgidas, permitindo o desenlace do trabalho apresentado.

Aos meus pais dedico toda a satisfação que sinto por todo o trabalho por mim realizado, agradecendo todo o amor, apoio, dedicação e companheirismo, sendo exemplos incansáveis da força e da vontade de viver, independentemente dos obstáculos que vão surgindo.

À minha irmã Jéssica agradeço toda a cumplicidade característica da nossa relação, todo o apoio e todas as aprendizagens que nos têm feito crescer e amadurecer.

À Daniela só tenho a agradecer a grande pessoa que todos os dias revela ser e que todas as noites me faz lembrar a essência da nossa amizade.

Às amigadas que Coimbra me fez descobrir e ao contributo de cada pessoa para o meu crescimento, para a minha felicidade e para o entendimento do verdadeiro significado da palavra Saudade.

À Tânia por me receber sempre de braços abertos a cada meu regresso a casa, pelos serões à conversa e pela forma de como gosta de tomar conta de mim.

Aos amigos de sempre que tão bem me conhecem e que, apesar da distância não deixam de estar presentes.

Ao Filipe por todo o amor, respeito, confiança, paciência e dedicação à nossa relação e por sempre acreditar nas minhas capacidades, motivações e aspirações.

À memória da avó Lucinda que está presente nos nossos corações e que deixou muitas saudades.

Índice

Introdução	1
I- Enquadramento Conceptual	2
1. O desenvolvimento do jovem adulto	2
2. A transição para o ensino superior	3
2.1. A transição	4
<i>Elementos determinantes das respostas às transições</i>	4
<i>Modelos integrados no processo de transição</i>	5
2.2. O sucesso da transição para o ensino superior	6
<i>A ansiedade na transição</i>	6
<i>A Praxe académica e a integração ao ensino superior</i>	8
II- Objectivos	10
III- Metodologia	10
1. Caracterização da amostra	10
2. Instrumentos	11
3. Procedimentos de investigação	12
4. Procedimentos estatísticos	12
IV- Resultados	13
1. Caracterização e comparação dos cinco grupos em estudo – variáveis sociodemográficas	13
2. Análise psicométrica do Questionário de Vivências da Praxe	14
2.1. Fiabilidade	14
2.2. Validade	16
3. Análise psicométrica dos instrumentos	18
4. Análise diferencial	19
5. Análise preditiva	21
V- Discussão	25
VI- Conclusões	27
Bibliografia	30
Anexos	

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos participantes em função do sexo e ano de escolaridade	13
Tabela 2. Médias e desvio padrão dos itens da subescala Integração	14
Tabela 3. Médias e desvio padrão dos itens da subescala Ansiedade	15
Tabela 4. Matriz de correlações dos factores da escala	16
Tabela 5. Valores por factor/item do QVP com rotação	17
Tabela 6: Médias, desvios padrão e Alpha de Cronbach dos instrumentos (e subescalas) utilizados	18
Tabela 7: Teste t de Student para as variáveis estudadas em função do sexo e do ano de escolaridade	19
Tabela 8: Médias e desvio padrão das subescalas utilizadas tendo em conta o sexo e o ano de escolaridade	20
Tabela 9: Matriz de correlações	21
Tabela 10: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Pessoal	22
Tabela 11: Coeficientes de regressão da Dimensão Pessoal	22
Tabela 12: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Interpessoal	22
Tabela 13: Coeficientes de regressão da Dimensão Interpessoal	23
Tabela 14: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Carreira	23
Tabela 15: Coeficientes de regressão da Dimensão Carreira	23
Tabela 16: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Estudo	23
Tabela 17: Coeficientes de regressão da Dimensão Estudo	24
Tabela 18: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Institucional	24
Tabela 19: Coeficientes de regressão da Dimensão Institucional	24

Introdução

A revisão dos principais contornos do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário, tendo como pano de fundo a adaptação ao novo contexto e a actualidade vivida pelos jovens adultos permitirá compreender como são vivenciados os processos de transição tendo em conta a percepção de si próprio, das suas competências e abertura para o desenvolvimento das mesmas e das expectativas em relação ao futuro académico, pessoal e interpessoal.

A investigação ressalva a importância da existência da percepção de suporte social como impulsionadora para um melhor ajustamento à transição, sendo que aquele é definido pelas “crenças de que se é amado, respeitado, estimado e de que se possui uma afiliação a certos grupos, sendo que estas crenças constituem uma percepção subjectiva que é dada pela existência de relações de apoio e pela ocorrência de interacções confortantes que estão relacionadas com (...) a proximidade das relações e a composição das redes” (Cobb, 1976, p.300).

No contexto da investigação, a Praxe é abordada como sendo parte integrante do suporte social que a instituição universitária oferece aos novos alunos e é analisada tendo em conta a percepção da sua vivência.

Aliando o envolvimento satisfatório com a temática proposta, numa perspectiva de realização pessoal e profissional, em jeito de análise destas percepções associadas às vivências das actividades praxistas, julgo ser pertinente a execução do presente estudo, de forma a poder tornar-se útil, tanto em relação aos resultados obtidos como à sua aplicabilidade ao contexto de apoio ao estudante universitário.

I – Enquadramento conceptual

1. O desenvolvimento do jovem adulto

A entrada para o ensino superior coincide, por norma, com a etapa da vida do jovem caracterizada pela passagem da adolescência para a adultez. Nesta fase, o jovem enfrenta desafios não só a nível académico mas também a nível pessoal e social, em que se depara com a necessidade de construção de novos projectos, investimento no curso, gestão das suas perspectivas e expectativas de realização pessoal e profissional, estabelecimento de novas amizades e relacionamentos (Silva & Ferreira, 2007), e reorganização do núcleo familiar.

Autores como E. Erikson (1982) e D. Levinson (1978) desenvolveram modelos alusivos às etapas de desenvolvimento ao longo da vida cuja referência a um período de desenvolvimento que medeia a passagem da adolescência para a adultez é denotada.

Como precursor das teorias do desenvolvimento na idade adulta, Erikson propõe um Modelo Psicossocial em que distingue oito idades na vida do Homem (Oral-Sensorial, Muscular-Anal, Locomotor-Genital, Latência, Puberdade e Adolescência, Idade Adulta Jovem, Idade Adulta e Maturidade), dando ênfase à existência de uma sequência normativa de aquisições psicossociais em cada etapa. No que diz respeito à Idade Adulta Jovem, esta etapa é caracterizada pela necessidade do indivíduo em fundir a sua identidade com a dos outros, estando preparado para a intimidade. A crise da intimidade *versus* isolamento reflecte um desenvolvimento no qual as necessidades do indivíduo só podem ser satisfeitas em consonância com a satisfação das necessidades dos outros no contexto de um relacionamento interpessoal recíproco e autêntico (Soares, 2003), mesmo que estejam latentes compromissos significativos e sacrifícios. Por outro lado, o distanciamento e o isolamento social, como reverso da intimidade, podem ser indicadores de relações indesejáveis ou que são percebidas como perigosas para o jovem adulto.

O Modelo Teórico-Empírico de Levinson (1978) não assume a idade adulta como uma fase única mas sim como uma sequência de períodos denominados estações da vida do Homem, em que a existência de eras (Pré-Idade Adulta, Idade Adulta Jovem, Meia Idade e Idade Avançada) pretende delimitar e caracterizar as diferentes etapas da vida do indivíduo desde o seu nascimento até à terceira idade. Ainda assim, coexistem etapas de transição entre as eras. No período de Transição para a Idade Adulta Jovem (17 aos 22 anos) o indivíduo deve estabelecer uma estrutura de vida que propicie a fusão do *self* com a sociedade de forma a iniciar a construção do seu futuro profissional, estabelecer relações mais íntimas, definir um estilo de vida e os seus valores, através das suas primeiras escolhas e responsabilizações. Assim, o referido período, próprio do adulto novato, passa por um processo dinâmico em que se finda uma estrutura de compromissos construída na adolescência explorando possibilidades de construção de um novo conjunto de compromissos sociais e ocupacionais que sejam o reflexo e o accionar de

novos objectivos de vida e novos valores e atitudes (Pinheiro, 2003). Ainda assim, a separação da família passa por ser também um componente característico deste momento de transição, em que se torna necessária a adopção de novos papéis, a gestão da autonomia com a aceitação de responsabilidades e um afastamento psicológico da família e diminuição da dependência emocional de apoio, momentos em que a ansiedade e a instabilidade podem ser sentidas.

Partindo das contribuições de Erikson (1982) e de Levinson (1978), Arnett (2004) propôs uma etapa associada à transição entre a adolescência e a adultez, denominando-a de adultez emergente. Arnett (2004) define a adultez emergente como uma etapa desenvolvimental distinta, entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, situando-se preferencialmente entre os 18 e 25 anos, marcada pela exploração da identidade e pela sensação de viver “*in-between*”, em que os jovens já não são adolescentes e ainda não são detentores de características próprias da idade adulta. Alguns paradoxos, latentes nesta etapa, são geradores de ansiedade e incertezas em relação ao futuro: o sentimento de liberdade de exploração associado à dificuldade e instabilidade em aceder às oportunidades.

A experiência universitária propicia a percepção da competência intelectual e social do jovem e a sua emancipação parental. No entanto, existindo a necessidade de permanência em casa dos pais e manutenção dos laços familiares, não há qualquer factor impeditivo da autonomização e do desenvolvimento da mesma. Atendendo ao facto que um menor controlo parental não pressupõe a existência de responsabilidades inerentes à adultez, aos jovens cabe a tarefa de explorar a variedade de opções que vão surgindo e aprender a lidar com a instabilidade, imprevisibilidade e individuação característica desta etapa (Kenny, 1987; Pinheiro, 2003)

2. A transição para o ensino superior

Os novos desafios característicos da vida de um jovem adulto, associados ao ingresso no ensino superior, vão para além da avaliação das suas capacidades cognitivas, do desenvolver das suas competências intelectuais e do seu desempenho ao longo do percurso académico. Outros factores são determinantes de uma melhor ou pior adaptação do indivíduo à sua nova etapa de vida, como a criação de novos relacionamentos, a emancipação dos pais e a criação de novos hábitos e estilo de vida, tendo de aprender a lidar com os seus receios e expectativas. No entanto, é a forma como esses factores são percebidos que vai predizer o sucesso da transição do jovem adulto.

2.1- A transição

A transição ocorre quando um acontecimento (ou a ausência deste) produz mudanças a nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, afecta a ideia ou o conceito acerca de si e/ou do mundo que o rodeia. Não se torna necessário que as mudanças sejam sinónimo de acontecimentos catastróficos ou inesperados, sendo que o mais importante é a percepção individual da situação. Essa avaliação pode ser objectiva no que diz respeito à análise dos recursos disponíveis, necessários e desejáveis, ou subjectiva, em que importa ao jovem adulto tomar consciência da forma como a situação é vivenciada, se positiva ou negativamente (por exemplo) (Schlossberg, 1989; Pinheiro, 2003). Como tal, a consciencialização de que se está perante um momento de transição requer esforço e tempo, de forma a que se possa ajustar as expectativas acerca de si, dos outros e do curso.

Elementos determinantes das respostas às transições

A Teoria dos 4 Ss de Schlossberg identifica quatro factores influenciadores da capacidade individual de lidar com a transição: *situation* (situação), *self* (eu), *support* (suporte) e *strategies* (estratégias) (Pinheiro, 2003).

A situação pode ser avaliada tendo em conta factores como o indício da transição, o momento em que a mesma ocorreu, os aspectos que estão sobre controlo do indivíduo, a mudança de papéis e a sua avaliação subjectiva (positiva ou negativa), a duração prevista da transição, elementos stressores, a experiência prévia adquirida em situações semelhantes (por vivência ou modelação) e a noção do nível de responsabilidade que o sujeito tem perante a transição vivida.

As características pessoais e sociodemográficas e os recursos psicológicos do indivíduo estão relacionados com o *self*, em que as primeiras dizem respeito ao género, nível socioeconómico, idade, estado de saúde, etnia e situação de vida e os segundos englobam o grau de desenvolvimento do ego, optimismo, auto-eficácia, compromissos e valores.

O suporte social define-se nas “crenças de que se é amado, respeitado, estimado e de que se possui uma afiliação a certos grupos, sendo que estas crenças constituem uma percepção subjectiva que é dada pela existência de relações de apoio e pela ocorrência de interacções confortantes e apoiantes que estão relacionadas com (...) a proximidade das relações e a composição das redes” (Cobb, 1976, p.300).

Desta forma, a expectativa de que o apoio social existe quando dele se necessitar é um factor mediador de impacto das situações perturbadoras ou adversas no bem-estar físico e emocional (Baldwin, 1992; Cohen & Wills, 1985). Segundo Pinheiro e Ferreira (2005), considera-se importante realçar que, tendo por base estudos anteriormente realizados pelos autores, torna-se importante para o indivíduo perceber que suscita interesse nos outros (pais, amigos, família, professores, etc.) e que estes o valorizam e aceitam e,

em caso de necessidade, o possam socorrer na resolução de alguma situação problemática. Assim, o suporte social deve então providenciar não só o apoio emocional e afectivo mas também potenciar a vinculação, confiança, orientação, validação e a integração e reforço dos valores e das competências.

As estratégias de *coping* funcionam como um factor estabilizador que propícia o ajustamento individual necessário perante situações stressantes. Desta feita, e segundo Lazarus e Folkman (1984), são consideradas dois tipos de estratégias, focadas no problema e centradas na emoção. A primeira categoria de resposta pretende analisar e definir a situação, tomando por base as vantagens e desvantagens envolventes com o intuito de ir em busca de alternativas. As estratégias podem afectar o sujeito, no que diz respeito ao controlo do investimento do *self*, a mudanças nas suas expectativas e análise e exploração de procedimentos alternativos, e o ambiente, sendo que se pode optar por se modificar o stressor através de alterações nas pressões externas, nos obstáculos e nos recursos.

As estratégias de *coping* focadas na emoção remetem-se para os processos cognitivos responsáveis pela diminuição do transtorno emocional, originado por um elemento stressor. Com a percepção de que esse elemento não pode sofrer modificações torna-se necessário não desistir da interacção com o mesmo e optar por controlar o seu significado, através de respostas de comparação positiva e utilização de reforços que neutralizem e desvalorizem os efeitos negativos (Ribeiro & Rodrigues, 2004).

Modelo integrado do processo de transição

Schlossberg, Waters e Goodman (1995) apresentam um modelo integrado do processo de transição composto por três fases: *moving in*, *moving through* e *moving out*¹ (Pinheiro, 2003).

O momento de entrada (*moving in*) funciona como um ponto de partida para a exploração das mudanças, conhecimento de novas características, novos papéis, relações, rotinas e novas regras. Este momento deve ser acompanhado de orientação de forma a que o sujeito possa perceber o que lhe é requerido e expectável. Uma vez elucidado do que lhe é exigido devem-se manter activos os sistemas de apoio aos presentes desafios em jeito de fazer uma avaliação, ponderação e reestruturação contínua do percurso e dos recursos a ser utilizados (*moving through*). Com a saída e término do processo de transição (*moving out*) é de esperar uma tomada de consciência de tudo o que foi construído e dar continuação ao processo, com a certeza de que as competências adquiridas e estratégias utilizadas serão úteis para um melhor ajustamento num próximo momento de transição, que se traduzirá no sucesso de integração.

¹ As fases apresentadas são representativas do momento de abertura (*moving in*) aos novos papéis e rotinas, do processo de desenvolvimento e investimento nos mesmos (*moving through*) de forma a estabilizar e a continuar o referido processo (*moving out*).

2.2- O sucesso da transição para o ensino superior

A Universidade funciona, como um teste desenvolvimental pois é um período de forte questionamento e de exploração intensa de si e do meio de forma a definir uma identidade pessoal e de realizar compromissos mais firmes face a opções ou estilos de vida, que dá aos jovens mais tempo para experiência definitiva dos papéis, atitudes e comportamentos associados à entrada na vida adulta (Erikson, 1976; Soares, 2003).

As vivências proporcionadas pela frequência no ensino superior podem ser tidas como positivas para uns e negativas para outros, sendo que essa percepção se estende às mudanças de rotinas, papéis, relacionamentos com novos colegas, distanciamento dos pais e percepção das suas capacidades e da sua interacção com o meio. A diferenciação dos mecanismos adaptativos de cada jovem reflecte o seu nível de maturidade psicológica (Almeida & Santos, 2001).

Deste modo, o ajustamento académico define-se pela qualidade da interacção estabelecida entre os estudantes e o contexto, devendo ser analisado pelas determinantes pessoais, contextuais e pelos resultados académicos e psicossociais (Soares, 2003). Ou seja, uma interacção reveladora de qualidades positivas entre o sujeito e o contexto associada ao sucesso académico e psicossocial é sinónima de integração.

É ressaltando estas vertentes de mudança que o sucesso do ano de transição e conseqüente integração, segundo Upcraft e Gardner (1989), poderá considerar os progressos feitos pelo aluno para atingir objectivos de natureza académica e pessoal, desenvolvendo a sua competência intelectual e académica, estabelecendo e mantendo relações interpessoais, desenvolvendo a identidade, decidindo um projecto profissional, perspectivando um estilo e uma filosofia de vida, sendo saudável e possuindo bem-estar (Pinheiro 2003).

No entanto, o sucesso da transição pode ser dificultado pela percepção negativa do sujeito à sua nova situação de aluno recém-chegado à universidade, ou seja, de caloiro. Esta avaliação negativa do primeiro ano no ensino superior pode estar relacionada com o sentimento de ansiedade que estará associado aos receios e expectativas do aluno, que podem estar relacionados com diversos factores.

A ansiedade na transição

A ansiedade é uma experiência emocional em função da previsão de situações futuras ou em presença de situações consideradas como desagradáveis para o indivíduo. Como tal, as diversas mudanças que o ingresso na universidade acarretam podem desencadear maiores ou menores níveis de stresse, que, em certos casos, podem conduzir ao fracasso, desajustamento, falta de integração e, em última instância, o abandono académico (Almeida & Santos, 2001).

A entrada no ensino superior coloca inúmeros desafios à forma como os jovens se vêem a si e ao mundo. Os anos de frequência universitária devem propiciar um melhor conhecimento de si mesmo e de avaliar de forma realista, desenvolvendo a auto-estima e a segurança emocional, conseguindo revelar maiores níveis de aceitação pessoal, tolerância à frustração e auto-afirmação (Soares, 2003).

Um dos potenciadores de ansiedade é, no ensino português, o meio de acesso ao ensino superior que limita, às vagas existentes, uma selecção calculada com base nas notas do ensino secundário a entrada dos estudantes. Posto isto, naturalmente, todos os anos, a entrada na universidade e nos cursos disponibilizados não é do agrado de todos, ou seja, o facto de não se ser aceite na primeira opção de escolha pode tornar-se uma situação ansiógena e potenciadora de dificuldades de transição e integração.

A nível académico, a ansiedade está associada aos cursos frequentados e à novidade de matérias curriculares e do sistema de avaliação face ao ensino secundário, assim como à pertença de turmas com um elevado número de alunos, o que torna distante e pouco acessível o contacto com os professores. Com a adaptação a uma nova rotina torna-se, por vezes, complicado organizar as tarefas escolares, o que se pode traduzir num deficiente investimento no estudo e num não acompanhamento dos colegas do seu ano (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006).

Associado aos desafios académicos encontram-se os desafios vocacionais, em que o aluno tem a tarefa de definir planos e objectivos vocacionais mais específicos e de construir e implementar projectos de vida. É frequente nos jovens a manifestação de dificuldades no processo de tomada de decisão e no estabelecimento de um compromisso mais firme com dada escolha vocacional (Soares, 2013). No entanto, para tal, o jovem adulto deverá investir na consolidação de um sentido de identidade, maior autonomia, definição e valores, factores estes que poderão gerar ansiedade devido à dificuldade latente na busca de tal conhecimento e satisfação no seu crescimento e maturação, tendo em conta que o conceito de self se define percepção que o sujeito tem de si próprio, revelando um conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, aparência, aceitabilidade social, entre outras características pessoais. Segundo Fontaine (1991), estas percepções são resultado das experiências associadas aos múltiplos contextos de vida.

A passagem para uma nova instituição de ensino pode acarretar a mudança de localidade, ou seja, muitos dos estudantes nesta situação deixam a casa dos pais para ir viver numa nova cidade, com outros ritmos e com novos colegas, tendo de se separar dos amigos e da família. Segundo Fisher & Hood (1987), mesmo sendo uma separação desejada, estes acontecimentos são potencialmente geradores de ansiedade e stress que podem originar sentimentos de isolamento, depressão “*homesickness*” e/ou “*friendsickness*”². Esta nova condição origina uma reorganização familiar

² Termos utilizados para descrever um quadro emocional experienciado pelos alunos que deixam a casa dos pais pela primeira vez para ingressarem no ensino universitário e que reflectem as preocupações sentidas relacionadas com o lar e o círculo de amigos pré-existente.

em que, se o apoio dos pais não for percebido, dificilmente se proporcionará o processo de separação e individuação do jovem adulto, podendo este ser factor impeditivo de uma transição ajustada. Também a necessidade de possuir e desenvolver competências pessoais e sociais no estabelecimento de novos relacionamentos poderá ser um entrave para a criação de redes de suporte (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado, & Vasconcelos, 2003).

A Praxe Académica e a integração ao Ensino Superior

Praxe traduz-se num conjunto amplo de tradições, rituais, usos e costumes que se praticam e repetem numa comunidade, académica ou outra, ao longo dos anos. Fortemente ligado a este conceito está a tradição de integrar os novos alunos (denominados caloiros) na sua nova escola e nos próprios costumes, pelo que acompanham a vida do estudante. Assim, tendo em conta o contexto do presente estudo, define-se por Praxe Académica o conjunto de usos e costumes tradicionalmente existentes entre os estudantes da Universidade de Coimbra e os que forem decretados pelo conselho de veteranos da mesma Universidade (Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra, 2007).

Com o intuito de integrar os novos alunos e de dar a conhecer a história e os valores da nova instituição que frequentam, as instalações e condições que a sua faculdade disponibiliza, o plano curricular do seu curso, os recursos de apoio social disponíveis e permitir o estabelecimento das primeiras relações interpessoais com os colegas de curso, a Praxe visa potenciar um melhor ajustamento do estudante ao momento de transição associado ao ingresso no ensino superior. Deste modo, a Universidade como instituição de ensino e de acolhimento de milhares de novos alunos por ano deve assegurar uma resposta positiva à integração que seja igualmente satisfatória para todos os estudantes.

Apesar do carácter integrador defendido e transmitido pela Praxe da Universidade de Coimbra, existem desvios negativos à norma e muitas são as situações em que o Código da Praxe Académica e as regras de moral e ética não são de todo respeitados e em que muitas são as situações desagradáveis vividas pelos caloiros. Exemplos como fazer dos alunos escravos dos “doutores”³, a tratar da limpeza das suas habitações ou a carregar os seus pertences, obrigá-los a representar posições sexuais em público ou a rastejar na lama, são demonstrativos de situações potenciadoras de causar humilhação, vergonha, constrangimento, receio e ansiedade. A ansiedade percebida pelos alunos estará associada à condenação que faz do conteúdo das ordens que lhe são dirigidas e do receio que têm em rejeitar fazer certas actividades. Este dilema assombra muitos dos estudantes que se vêm abraçados por uma Praxe abusiva.

³ É considerado “doutor da Praxe” todos os estudantes que possuem duas ou mais matrículas na instituição onde estuda.

Estas situações carecem de avaliação e intervenção urgente por parte da Universidade de Coimbra visto a Praxe Académica ser parte integrante da instituição e da sua história e raízes e ser, em muito, o rosto que recebe os novos alunos. Atitudes e situações proporcionadoras de humilhação, de violência psicológica e física conseguidas através dos abusos de autoridade e poder por parte dos “doutores” devem ser punidas de forma a tornar cada vez mais extintos estes comportamentos. No entanto, se a Universidade de Coimbra se vir no direito de não assumir responsabilidades perante situações negativas transmitidas e proporcionadas pelas actividades praxistas, o seu papel deverá ser o de clarificar que a Praxe e as suas consequências, positivas ou não, não são parte integrante da instituição.

II – Objectivos

O enfoque principal do estudo apresentado recai sobre a análise da validade e fidelidade do Questionário de Vivências da Praxe construído com o intuito de avaliar as percepções dos estudantes do ensino superior em relação às suas vivências da Praxe tendo por base duas subescalas: integração e ansiedade.

Devido às variáveis em estudo tornou-se necessário analisar a possível correlação das dimensões do Questionário de Vivências da Praxe com a ansiedade-traço e com as cinco dimensões estruturantes do Questionário de Vivências Académicas (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional). Assim sendo, este objectivo subjacente torna-se imprescindível à sustentação das conclusões oriundas da análise apresentada em primeiro lugar nesta investigação.

Em síntese, e depois de uma atenta revisão da literatura e da operacionalização dos objectivos, torna-se possível levantar algumas hipóteses de investigação perante o presente estudo.

A primeira hipótese passa por verificar a existência de relações negativas e significativas entre os factores integração e ansiedade associados ao contexto Praxe.

De seguida, a hipótese levantada refere-se à existência de uma relação positiva significativa entre a integração e as dimensões de adaptação do QVA e de uma relação negativa e significativa entre a ansiedade e as mesmas dimensões.

Para finalizar, pretende-se analisar a hipótese de que a ansiedade se relacionará positiva e significativamente com a variável ansiedade-traço, ao invés da integração, que terá uma relação negativa significativa com a mesma.

III - Metodologia

1. Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo consta de 245 alunos do ensino superior estudantes na Universidade de Coimbra (76 rapazes e 169 raparigas), sendo estes provenientes de todas as Faculdades da instituição. A idade dos sujeitos está compreendida entre os 17 e os 31 anos e estes encontram-se distribuídos por cinco anos de escolaridade.

2. Instrumentos

O protocolo utilizado neste estudo é constituído por um inquérito de recolha de dados sociodemográficos dos sujeitos e por três questionários de auto-resposta.

Ficha de caracterização sociodemográfica (Anexo1)

A ficha de caracterização foi ministrada de forma individual por todos os sujeitos com o fim de recolher dados sociodemográficos (idade, sexo, nacionalidade, estado civil ano escolar, curso e local de residência em tempo lectivo) e dados relativos ao conhecimento e participação na Praxe Académica.

Questionário de Vivências da Praxe - QVP (Anexo 2)

Este instrumento pretende avaliar a percepção das vivências da Praxe com intuito de entender de que forma as mesmas são geradoras de ansiedade e/ou de integração na vida académica, pessoal e interpessoal dos estudantes. As respostas encontram-se codificadas numa escala de Lickert composta por cinco pontos, em que 1 corresponde à resposta “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente”.

A concepção da escala passa por integrar duas subescalas de avaliação referentes à integração e à ansiedade percebidas no contexto da Praxe. Ambas são constituídas por dez itens, sendo que à primeira correspondem os itens de número ímpar (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 e 19) e à segunda os itens de número par (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 e 20).

Inventário da Ansiedade-traço - STAI Y2 (Anexo 3)

Desenvolvido por C. Spielberg, R.L. Gorsuch e R.E. Lushene (1983), STAI Y2 é um inventário psicológico de auto-resposta composto por vinte perguntas, cotado numa escala de Lickert de quatro pontos (de 1- quase nunca a 4- quase sempre) que mede a ansiedade-traço, ou seja, o nível de ansiedade como sendo uma característica pessoal (Silva & Campos, 1999).

Questionário de Vivências Académicas (versão reduzida)- QVA-r (Anexo 4)

Instrumento de auto-relato que avalia as percepções e as experiências académicas do estudante na instituição de Ensino Superior que frequenta com o intuito de avaliar a qualidade de adaptação ao contexto universitário (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). O questionário é uma adaptação reduzida do QVA desenvolvido por Almeida e Ferreira (1997) constituído por 170 itens e 17 dimensões, dos quais 60 fazem parte desta versão, estando distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional).

A dimensão pessoal inclui itens relacionados com o *self* e com as percepções de bem-estar física e psicológica; a dimensão interpessoal retracts as relações com os pares, o estabelecimento de relacionamentos mais íntimos e o envolvimento em actividades extracurriculares; a dimensão carreira alberga questões relacionadas com a adaptação ao curso e respectivas aprendizagens e com as perspectivas de carreira; a dimensão estudo faz referência às competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão de tempo e aos recursos de aprendizagem; e à dimensão institucional dizem respeito questões relativas ao interesse pela instituição e o conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

3. Procedimentos de investigação

O protocolo de instrumentos foi preenchido pelos estudantes através da disponibilização *online* do mesmo de forma a facilitar o acesso à população-alvo e a propiciar uma divulgação mais rápida. A colaboração de alguns alunos integrados na massa associativa representada em cada faculdade foi muito importante na medida em que fizeram chegar os questionários a um maior número de alunos, daí a amostra integrar alunos de todas as faculdades. Associado a este factor, pode-se afirmar que o recurso às redes sociais foi claramente um facilitador de divulgação.

Tendo em conta os instrumentos utilizados, primeiramente a investigação passará por validar o Questionário de Vivências da Praxe (QVP) que foi construído no âmbito deste estudo com o objectivo de compreender as percepções dos estudantes em relação à prática e vivência da Praxe. De seguida, será avaliada a correlação estabelecida entre as percepções de integração e ansiedade perante a Praxe (avaliadas pelo QVP), as dimensões do Questionário de Vivências Académicas e a ansiedade-traço medida através do STAI Y2.

4. Procedimentos Estatísticos

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do SPSS – versão 20.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), ferramenta informática que permite realizar os cálculos necessários para obter as estatísticas descritivas e inferenciais, de forma analisar e a explorar os objectivos predefinidos.

IV - Resultados

Tendo por base os objetivos e as hipóteses previamente estabelecidas, serão apresentados os resultados obtidos através das análises estatísticas realizadas.

1. Caracterização e comparação dos cinco grupos em estudo – variáveis sociodemográficas

Na tabela 1 estão representadas as frequências e as percentagens das principais características sociodemográficas da amostra, nomeadamente no que se refere ao sexo e ano de escolaridade.

Tabela 1. Distribuição dos participantes em função do sexo e ano de escolaridade

	1º		2º		3º		4º		5º		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	13	5,30	14	5,71	29	11,84	7	2,86	13	5,30	76	31,02
Feminino	40	16,33	27	11,02	33	13,47	29	11,83	40	16,33	169	68,98
Total	53	21,63	41	16,73	62	25,31	36	14,69	53	21,63	245	100,0

A amostra é constituída por 245 sujeitos, 76 (31,02%) do sexo masculino e 169 (68,98%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 31 anos ($M= 21,7$; $DP= 2,233$), para o total da amostra.

Dos 245 alunos que participaram no estudo, 53 (21,63%) dos participantes encontram-se no 1ºano de universidade, 41 (16,73%) frequentam o 2ºano, 62 (25,31%) no 3ºano, 36 (14,69%) no 4ºano e 53 (21,63%) frequentam o 5ºano.

No que diz respeito à nacionalidade dos participantes, 243 (98,8%) são portugueses, 1 (0,4%) de nacionalidade chinesa e 1 (0,4%) de nacionalidade suíça.

Questionando acerca da existência de familiares com cursos superiores, 181 (73,6%) dos alunos respondem afirmativamente e 64 (26,0%) negativamente. Em relação ao estado civil, 244 alunos (99,6%) são solteiros e 1 (0,4%) encontra-se na situação de união de facto. No que diz respeito à situação laboral, 231 (93,9%) dos alunos é estudante e 14 (5,7%) é trabalhador estudante.

Em relação ao conhecimento da existência da Praxe antes do ingresso no Ensino Superior, 240 (97,6%) dos alunos afirma ter tido esse conhecimento e 5 (2,0%) nega ter tido esse conhecimento prévio. Tendo em conta a tomada de conhecimento da existência da Praxe no início do primeiro ano do curso, 244 alunos (99,2%) responderam que sim e 1 (0,4%) respondeu que não. Perante a questão acerca da participação do aluno na Praxe organizada pela sua Faculdade, 235 (95,5%) dos alunos responde ter participado e 10 (4,1%) responderam negativamente à questão. Por fim,

todos os alunos. 245 (100,0%), responderam que tinham conhecimento da existência do Código da Praxe.

O estudo feito baseou-se na determinação de correlações, médias, desvios padrão e análise factorial de tipo varimax. Num primeiro momento procedeu-se à incidência do objectivo principal do presente estudo – analisar a validade e fiabilidade do Questionário de Vivências da Praxe (QVP). De seguida, apresenta-se a análise psicométrica dos restantes instrumentos utilizados neste estudo e a correlação existente entre as variáveis.

2. Análise Psicométrica do Questionário de Vivências da Praxe (QVP).

2.1. Fiabilidade

Primeiramente, a análise dos resultados incidiu sobre o cálculo da média e desvio padrão para os itens do QVP, sendo que as médias variam entre 1,74 e 4,33 e os desvio padrão entre 0,876 e 1,299. Considerando duas subescalas, a integração e a ansiedade (Tabelas 2 e 3), as médias da subescala de integração situaram-se entre 2,40 e 4,33 e o desvio padrão entre 0,839 e 1,170. Quanto à subescala de ansiedade, as médias variam entre 1,74 e 3,18 e o desvio padrão entre 0,876 e 1,299. Desta forma, podemos constatar que todos os itens se encontram bem centrados.

Tabela 2. Médias e desvio padrão dos itens da subescala Integração

	M	DP	Correlação Item-Total Corrigida	α Corrigido
1	3,98	1,109	,772	,759
3	3,41	1,100	,218	,822
5	4,00	1,064	,741	,764
7	4,23	,839	,390	,802
9	3,64	1,090	,628	,776
11	4,33	1,041	,675	,772
13	2,77	1,138	,585	,781
15	3,58	1,170	,641	,774
17	4,01	1,065	,781	,759
19	2,40	1,147	-,328	,876

Tabela 3. Médias e desvio padrão dos itens da subescala Ansiedade

	M	DP	Correlação Item-Total Corrigida	α Corrigido
2	3,10	1,160	,377	,787
4	2,03	1,151	,606	,761
6	1,74	,876	,544	,771
8	2,87	1,044	,110	,813
10	2,20	1,203	,645	,754
12	2,90	1,117	,333	,792
14	3,00	1,136	,630	,757
16	3,18	1,194	,540	,767
18	2,15	1,299	,326	,796
20	2,71	1,287	,611	,757

Realizou-se, de seguida, o estudo da fidelidade dos resultados das subescalas Integração e Ansiedade do Questionário de Vivências da Praxe procedendo-se a análise de consistência interna da primeira subescala, à qual foi retirado o item 19, “*Já me recusei a fazer algo em situação de Praxe por achar que me iria ridicularizar ou porque iria deixar constrangido outro/a caloiro/a*”, por estabelecer uma correlação negativa com os restantes itens e, com a sua exclusão, o valor da consistência interna passar de um valor de Alpha de ,809 para ,876, aumentando consideravelmente.

Na análise da consistência interna da segunda subescala (Ansiedade), optou-se por excluir o item 8, “*Um melhor conhecimento do Código da Praxe ter-me-ia ajudado a vivenciar a Praxe de forma menos ansiosa*”, por se demonstrar mais pobre quando comparado com os restantes itens e a consistência interna da escala aumentar ligeiramente.

Os valores considerados adequados para o Alpha de Cronbach, que mede a variância devido à heterogeneidade dos itens situa-se entre 0,7 e 0,8 e, tendo em conta o instrumento em estudo, com valores de Alpha de ,876 para a subescala de integração e de Alpha de ,813 para a subescala de ansiedade, pode-se afirmar que os valores obtidos são bastante satisfatórios, situando-se acima da média, sendo demonstrativos de subescalas com boa fiabilidade ao nível da consistência interna.

A correlação entre os factores indica o valor de -,726 ($p < ,001$), assinalando deste modo a correlação negativa entre o factor integração e o factor ansiedade, como seria de esperar e se encontra demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4. Matriz de correlações dos factores da escala

Factores	T_PX_INT	T_PX_ANS
T_PX_INT	1,00	
_PX_ANS	-,726**	1,00

** $p < ,001$

A versão definitiva do instrumento consiste em 18 itens dos 20 da escala original, consequência das análises efectuadas (Anexo 5).

2.2. Validade

Tendo por objectivo avaliar a validade do instrumento e conhecer os factores subjacentes, procedeu-se a uma análise factorial exploratória, com a submissão dos 18 itens à análise factorial com rotação varimax (Tabela 5).

Como podemos verificar na tabela 5 encontra-se a estrutura factorial da escala apresentando os valores das saturações dos itens em 2 factores. Considerando que o instrumento é constituído por dois factores e que uma primeira análise revelou a existência de três, tendo em conta que o terceiro factor explicava apenas 5% da variância, foi realizada uma nova análise, forçada a dois factores. Esses factores são explicativos de cerca de 50% da variância.

A organização dos itens por factores é indicativa de que as duas escalas representadas se encontram constituídas, maioritariamente, por itens relativos à avaliação das mesmas, sendo que a subescala de integração (factor 1) é integrada por 8 dos 9 itens e a subescala de ansiedade (factor 2) é composta por 7 dos 9 itens.

Tabela 5. Valores por factor/item do QVP com rotação

Variáveis	F1	F2
QVP1	,827	-,138
QVP2	-,107	,609
QVP3	,321	,176
QVP4	-,866	,206
QVP5	,818	-,166
QVP6	-,695	,221
QVP7	,454	-,216
QVP9	,714	-,141
QVP910	-,668	,402
QVP11	,769	-,173
QVP12	-,209	,385
QVP13	,706	,007
QVP14	-,397	,617
QVP15	,720	-,189
QVP16	-,419	,499
QVP17	,864	-,102
QVP18	-,037	,584
QVP20	-,541	,491
Eigenvalue	7,759	1,713
% Variância	40,84	9,11

3. Análise psicométrica dos instrumentos

Esta fase do estudo é dedicada à análise das características psicométricas dos vários instrumentos utilizados, com o intuito de verificar a consistência interna dos mesmos, na amostra em estudo. Deste modo, foram calculados os índices de Alpha de Cronbach (Tabela 6).

Tabela 6: Médias, desvios padrão e Alpha de Cronbach dos instrumentos (e subescalas) utilizados.

Instrumentos	M	DP	α
QVA			
T_PESSOAL	45,30	8,114	,863
T_INTERP	49,68	7,822	,874
T_CARREIRA	50,30	9,469	,917
T_INST	43,39	7,299	,843
T_ESTUDO	33,16	4,215	,739
QVP			
T_PX_INT	36,96	6,838	,876
T_PX_ANS	25,89	6,770	,794
STAI			
T_ANSIEDADE	37,69	9,539	,915

Com a análise da tabela apresentada, os dados relativos à fiabilidade dos diversos instrumentos utilizados no presente estudo, revelam um grau satisfatório de consistência interna em todos os instrumentos.

Em relação às subescalas do Questionário de Vivências Académicas (QVA), os valores de Alpha correspondentes são: dimensão pessoal com valor de Alpha de ,863, dimensão interpessoal com ,874, dimensão carreira com ,917, dimensão institucional com ,843 e dimensão estudo com valor de Alpha de ,739. As subescalas de integração e ansiedade do Questionário de Vivências da Praxe (QVP) apresentam valores de Alpha de ,876 e ,794, respectivamente e a escala STAI, que mede a ansiedade, apresenta um valor de Alpha de ,915.

4. Análise Diferencial

Os valores de t de Student em função do sexo, ano de escolaridade e da sua interacção estão representados na Tabela 7.

Tabela 7: ANOVA para as variáveis estudadas em função do sexo e do ano de escolaridade

	T_PESSOAL		T_INTERP		T_CARREIRA		T_ESTUDO		T_INST		T_PX_INT		T_PX_ANS		T_ANSIEDADE		
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	
Sexo	5,844	,016	2,068	,152	1,572	,211	8,461	,004	,753	,393	5,688	,018	3,520	,062	1,862	,174	
Ano	2,417	,049	1,382	,241	,428	,789	3,662	,006	,362	,836	,571	,684	0,472	,757	1,079	,367	
Sexo x Ano	,589	,671	1,081	,367	,420	,794	1,365	,247	1,886	,114	,962	,429	1,326	,261	,784	,537	

Relativamente à variável sexo é possível encontrar diferenças estatisticamente significativas no factor pessoal ($F=5,844$; $p=0,016$), no factor estudo ($F=8,461$; $p=0,004$) e na subescala de integração ($F=5,688$; $p=0,018$).

No que se refere à variável ano, somente o factor estudo apresenta diferenças significativas ($F=3,662$; $p=0,006$). Recorrendo ao teste post hoc Tuckey HSD é possível explicar que estas diferenças se encontram quando se relacionam as respostas dos alunos do 2ºano com os do 4ºano ($p=,018$), do 2ºano com o 5ºano ($p=,019$), do 3ºano com o 4ºano ($p=,010$) e do 3ºano com o 4ºano ($p=,009$).

Em nenhuma das variáveis estudadas se verificou um efeito de interacção significativo das variáveis sexo e ano de escolaridade.

Na Tabela 8 encontram-se explanadas as estatísticas descritivas (médias e desvio padrão) referentes aos instrumentos utilizados na presente investigação.

Tabela 8: Médias e desvio padrão das subescalas utilizadas tendo em conta o sexo e o ano de escolaridade

Variáveis	1º		2º		3º		4º		5º		Total													
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP												
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M												
T_PESSOAL	47,1133	7,6682	45,4000	8,0659	44,6429	6,3304	44,2293	8,9322	45,7136	7,8223	45,6384	8,8643	51,0714	5,0943	47,1379	8,53039	47,0000	6,11010	45,2200	7,82091	46,7237	7,17963	44,6827	8,46027
T_INTEEP	33,0769	7,3333	49,0210	8,4933	46,9236	6,9444	45,1481	7,9397	50,8821	5,6860	48,3030	7,80018	33,7143	7,60922	49,5172	9,08339	49,8923	8,64470	50,8210	7,41381	50,3789	7,12416	49,2781	8,10421
T_CARREIRA	52,3385	7,043191	47,7000	12,48425	50,0000	7,44208	48,7778	11,0248	50,7921	8,6789	50,6687	7,13509	52,2827	8,51889	50,0690	9,80133	52,3077	7,61382	51,8250	8,99823	51,9421	7,84931	49,8243	10,09932
T_ESTUDO	37,8462	5,9799	45,4300	7,31682	40,0714	6,89482	41,7037	6,97145	40,0690	7,24333	42,3333	6,32785	45,4286	8,50210	46,2069	7,49466	45,3385	7,11335	46,2100	6,27878	40,7763	7,20831	44,5821	7,00987
T_INST	33,0769	2,9004	31,8300	5,30384	32,6419	4,16223	34,8300	3,13596	32,7241	4,22018	33,4848	3,96069	33,4286	3,98894	32,2069	5,17121	34,1138	3,78046	33,7750	3,42306	33,4211	3,90945	33,0235	4,33192
T_PX_INT	35,9231	5,99232	31,8210	8,49702	36,0714	3,93142	33,8210	8,49702	36,3448	5,74006	34,7879	6,89999	33,0000	1,03222	34,6207	5,08790	36,3346	4,93880	32,3000	6,39711	35,9211	5,22297	33,0769	7,83301
T_PX_ANS	30,7692	4,30414	25,8300	7,62435	22,4236	5,90225	24,5236	8,01601	21,1024	6,32288	23,1315	6,66202	24,0000	3,02303	21,2414	6,73824	20,6923	4,97300	23,2250	5,37080	21,4888	5,54040	23,7041	6,66642
T_ANSIEDADE	34,4615	7,79446	40,0710	9,44601	38,7837	8,67740	39,1111	11,39276	36,3317	9,59757	39,5000	10,62369	31,0714	5,82887	36,7241	9,39872	37,6921	5,76000	33,6000	8,72397	36,6974	8,47902	38,1361	9,97133

5. Análise preditiva

Na Tabela 9 apresentamos a matriz de correlações entre as diferentes variáveis em estudo. Na referida tabela podemos verificar uma relação negativa entre o factor integração e o factor ansiedade pertencentes ao QVP, sendo que a última também se correlaciona negativamente com todos os factores à excepção do factor ansiedade (STAI) e com o factor estudo do QVA. Por outro lado, o factor integração relaciona-se positivamente com todos os outros factores, para além dos dois factores indicativos de ansiedade e do factor estudo, apesar de a correlação ser muito baixa.

A variável idade encontra-se positivamente correlacionada com os factores carreira do QVA e ansiedade associada à Praxe e a variável sexo apresenta uma correlação positiva com o factor estudo, com a ansiedade associada à Praxe e a ansiedade geral (Tabela 9).

Tabela 9: Matriz de correlações

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 T_PESSOAL	1									
2 T_INTERP	,462**	1								
3 T_CARREIRA	,495**	,341**	1							
4 T_ESTUDO	,400**	,326**	,369**	1						
5 T_INST	,413**	,468**	,506**	,202**	1					
6 T_PX_INT	,252**	,425**	,304**	-,009	,364**	1				
7 T_PX_ANS	-,341**	-,420**	-,282**	,042	-,309**	-,726**	1			
8 T_ANSIEDADE	-,834**	-,504**	-,388**	-,345**	-,364**	-,251**	,325**	1		
9 Idade	-,007	-,141*	,089	-,025	-,066	-,149*	,015	-,033	1	
10 Sexo	-,118	-,077	-,074	,240**	-,042	-,193**	,156*	,070	,027	1

As tabelas que se seguem resumem os resultados relativos à regressão hierárquica dos factores pertencentes ao Questionário de Vivências Académicas (factores pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional). Os três modelos de variáveis apresentados são correspondentes a: 1- Sexo e idade, 2- Sexo, idade e ansiedade geral e 3- Sexo, idade, ansiedade geral, integração e ansiedade associados à Praxe.

A interpretação dos coeficientes de determinação ajustados (R^2_{adj}), apresentados na tabela 10, revela que o primeiro bloco de variáveis não tem relevância estatisticamente significativa ($p > ,001$) na explicação da variância no factor pessoal. Com a inserção do segundo bloco de variáveis, o coeficiente de determinação ajustado eleva-se e este explica 69,7% da variância ($p < ,001$). Juntando o último bloco de variáveis, o coeficiente de determinação ajustado aumenta ligeiramente, e este explica 69,9% ($p < ,001$). Posto isto, pode-se afirmar que ansiedade geral representativa do 2º modelo de variáveis a entrar na equação da regressão, é responsável pela maior da variância dos resultados na dimensão pessoal do QVA.

Tabela 10: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Pessoal

Modelo	R ²	R ² adj	F	Sig. F	F ch	Sig. ch
1	,014	,006	1,703	,184	1,703	,184
2	,700	,697	187,876	,000	552,462	,000
3	,705	,699	114,424	,000	1,972	,141

Na tabela (11) estão representados os coeficientes de regressão que permitem analisar o poder preditivo das variáveis em estudo. Assim sendo, a variável com maior valor preditivo em relação ao factor pessoal é a ansiedade geral ($\beta = -,810$).

Tabela 11: Coeficientes de regressão da Dimensão Pessoal

Modelo	B	β	t	Sig.
Idade	-,133	-,037	-1,019	,309
Sexo	-,912	-,052	-1,455	,147
T_ANSIEDADE	-,689	-,810	-21,780	,000
T_PX_INT	-,042	-,035	-,671	,503
T_PX_ANS	-,117	-,095	-1,801	,073

Em relação à dimensão interpessoal, interpretação dos coeficientes de determinação ajustados (R²adj), apresentados na tabela 12, revela que o primeiro bloco de variáveis não tem relevância estatisticamente significativa na variância no factor interpessoal ($p > ,001$). Com a inserção do segundo bloco de variáveis, o coeficiente de determinação ajustado eleva-se e este explica 27% da variância ($p < ,001$). Juntando o último bloco de variáveis, o coeficiente de determinação ajustado aumenta, e este explica 35,6% ($p < ,001$).

Tabela 12: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Interpessoal

Modelo	R ²	R ² adj	F	Sig. F	F ch	Sig. ch
1	,025	,017	3,137	,045	3,137	,045
2	,280	,271	31,264	,000	85,332	,000
3	,369	,356	27,989	,000	16,891	,000

Os coeficientes de regressão apresentados (Tabela 13) indicam que a ansiedade geral ($\beta = -,413$) tem um grande valor preditivo no que se refere ao factor interpessoal.

Tabela 13: Coeficientes de regressão da Dimensão Interpessoal

Modelo	B	β	t	Sig.
Idade	-,427	-,122	-2,322	,021
Sexo	,276	,016	,312	,755
T_ANSIEDADE	-,339	-,413	-7,592	,000
T_PX_INT	,239	,209	2,721	,007
T_PX_ANS	-,160	-,134	-1,742	,083

Em relação à dimensão carreira, e tendo em conta os valores de R^2 adj, o primeiro modelo de variáveis não tem relevância na explicação da variância ($p > ,001$), o segundo bloco explica 15% ($p < ,001$) e o terceiro bloco 19% ($p < ,001$) da variância no factor carreira (Tabela 14).

Tabela 14: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Carreira

Modelo	R^2	R^2 adj	F	Sig. F	F ch	Sig. ch
1	,014	,006	1,687	,187	1,687	,187
2	,159	,148	15,184	,000	71,613	,000
3	,209	,192	12,623	,000	7,545	,001

Os coeficientes de regressão apresentados (Tabela 15) indicam que a ansiedade geral ($\beta = -,323$) tem um grande valor preditivo do factor carreira.

Tabela 15: Coeficientes de regressão da Dimensão Carreira

Modelo	B	β	t	Sig.
Idade	,480	,113	1,926	,055
Sexo	-,168	-,008	-,140	,889
T_ANSIEDADE	-,321	-,323	-5,301	,000
T_PX_INT	,320	,231	2,686	,008
T_PX_ANS	-,013	-,009	-,108	,914

Quanto à dimensão estudo, o primeiro modelo de variáveis não apresentam relevância significativa na variância no factor estudo ($p > ,001$), sendo que o segundo bloco explica 18% ($p < ,001$) e o terceiro explica 19% ($p < ,001$). (Tabela 16).

Tabela 16: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Estudo

Modelo	R^2	R^2 adj	F	Sig. F	F ch	Sig. ch
1	,059	,051	7,556	,001	7,556	,001
2	,191	,181	18,959	,000	39,368	,000
3	,209	,192	12,632	,000	2,734	,067

Os coeficientes de regressão apresentados (Tabela 17) indicam que é a ansiedade geral ($\beta = -,406$) a variável com maior valor preditivo do factor estudo.

Tabela 17: Coeficientes de regressão da Dimensão Estudo

Modelo	B	B	t	Sig.
Idade	-,126	-,038	-,645	,514
Sexo	3,996	,254	4,327	,000
T_ANSIEDADE	-,311	-,406	-6,672	,000
T_PX_INT	,068	,064	,739	,461
T_PX_ANS	,201	,181	2,098	,037

Interpretando os coeficientes de determinação ajustados (R^2_{adj}) da dimensão institucional, o primeiro modelo de variáveis não explica, de forma significativa, a relevância da variância ($p > ,001$), o segundo bloco explica 13% ($p < ,001$) e o terceiro bloco 20% ($p < ,001$) da variância no factor estudo (Tabela 18).

Tabela 18: Sumário da regressão hierárquica para a Dimensão Institucional

Modelo	R ²	R ² adj	F	Sig. F	F ch	Sig. ch
1	,006	-,002	,737	,479	,737	,479
2	,139	,128	12,958	,000	37,179	,000
3	,214	,198	13,029	,000	11,451	,000

Os coeficientes de regressão apresentados indicam que a ansiedade geral ($\beta = -,292$) é a variável com maior valor preditivo do factor institucional (Tabela 19).

Tabela 19: Coeficientes de regressão da Dimensão Institucional

Modelo	B	β	t	Sig.
Idade	-,066	-,035	-,594	,553
Sexo	,323	,036	,608	,554
T_ANSIEDADE	-,129	-,292	-4,815	,000
T_PX_INT	,174	,282	3,284	,001
T_PX_ANS	-,009	-,015	-,168	,866

V – Discussão

Na sequência do estudo das hipóteses de investigação, a análise dos resultados obtidos tem por objectivo corroborar ou contestar as mesmas, de forma a chegar a conclusões que vão ao encontro da literatura e dos objectivos predispostos para o presente estudo.

No que se concerne à primeira hipótese “verificar a existência de relações negativas e significativas entre os factores integração e ansiedade associados ao contexto Praxe”, os resultados obtidos são indicativos disso mesmo.

O ajustamento social passa pela adaptação da pessoa ao contexto social em que se insere e, segundo Soares (2013), é necessário ter em conta a análise das determinantes pessoais, contextuais, relacionais e os resultados psicossociais, sendo que é a qualidade da interacção entre estes factores que prediz esse ajustamento. Então, para que seja percebida a integração, a qualidade da interacção deve ser positiva e reveladora de ganhos para o sujeito, podendo ser directamente relacionada ao decréscimo da ansiedade percebida, sendo que esta é, por definição, uma experiência emocional em função da previsão de situações futuras ou em presença de situações consideradas desagradáveis para o indivíduo.

A antecipação de uma vida repleta de novos desafios académicos, pessoais e sociais, associada à percepção da diminuição do controlo parental e à integrante festiva caracterizadora da entrada na Universidade (recepção ao caloiro e abertura à Praxe) não deixa, por vezes, antever o verdadeiro significado da realidade associada a esta fase de transição (Ribeiro 2001; Soares, 2003). Esta realidade é, regra geral, mais difícil do que aquilo que os estudantes julgavam.

A Praxe académica traduz um conjunto de tradições, rituais e costumes que se tem vindo a praticar ao longo dos anos, na comunidade académica, de forma a integrar os novos alunos à nova escola, cidade e contexto social. Nessa nova conjectura, muitos receios acompanham os estudantes e, se a Praxe não for percebida como sendo integradora, a ansiedade percebida é reveladora de défices do ajustamento adequado às situações vivenciadas, sendo que deve existir uma interacção negativa entre algumas das determinantes (pessoais, contextuais, relacionais ou psicossociais).

Perante a segunda hipótese levantada, “existência de uma relação positiva significativa entre a integração e as dimensões do QVA e de uma relação negativa e significativa entre a ansiedade e as mesmas dimensões”, os resultados apresentados pela análise dos dados vão ao encontro dessa premissa.

Segundo Arnett (2004), a entrada na idade adulta parece ser determinada pelos processos de definição pessoal e social, relacionadas com os papéis, responsabilidades e estatuto atingido pelo indivíduo e reconhecidos pela sociedade. Na transição para a idade adulta jovem, Levinson (1978) explica, com o seu Modelo Teórico-Empírico, que o indivíduo deve estabelecer uma estrutura de vida que propicie a fusão do *self*

com a sociedade de forma a iniciar a construção do seu futuro profissional, estabelecer relações mais íntimas, definir um estilo de vida e os seus valores, através das suas primeiras escolhas e responsabilizações (Pinheiro, 2003). No entanto, o reverso da medalha incide no distanciamento e isolamento social do jovem adulto que podem ser indicadores de relações indesejáveis ou percebidas como perigosas (Erickson, 1976; Pinheiro, 2003), ou da pouca abertura do sujeito aos relacionamentos e à sua exposição social ou do ainda não crescimento e maturação psicológica característica desta etapa da vida do sujeito.

O Questionário de Vivências Académicas integra cinco dimensões representativas da multiplicidade de aspectos a considerar na transição e na adaptação dos alunos ao contexto universitário, estando a par dos processos determinantes definidos por Arnett, Erickson e Levinson.

A dimensão pessoal inclui itens relacionados com o *self* e com as percepções de bem-estar física e psicológica; a dimensão interpessoal retrata as relações com os pares, o estabelecimento de relações mais íntimas e o envolvimento em actividades extracurriculares; a dimensão carreira alberga questões relacionadas com a adaptação ao curso e respectivas aprendizagens e com as perspectivas de carreira; a dimensão estudo faz referência às competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão de tempo e aos recursos de aprendizagem; e à dimensão institucional dizem respeito questões relativas ao interesse pela instituição e o conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999).

Segundo Upcraft e Gardner (1989), o sucesso da transição para o primeiro ano do ensino superior contempla os progressos feitos pelo aluno para atingir objectivos de natureza académica e pessoal, desenvolvendo a competência intelectual e académica, estabelecendo e mantendo relações interpessoais, fortalecendo os contornos da sua identidade, determinando um projecto profissional, perspectivando um estilo e filosofia de vida, sendo saudável e possuindo bem-estar (Pinheiro, 2003). Desta feita, a variável integração é reveladora da concretização e satisfação do aluno nas diversas dimensões, ao invés da ansiedade.

A terceira hipótese “ansiedade relaciona-se positiva e significativamente com a variável ansiedade-traço, ao invés da integração, que terá uma relação negativa significativa com a mesma” também é validada pela análise dos resultados gerados.

A ansiedade-traço define-se pelas diferenças individuais relativamente estáveis quanto à tendência para a ansiedade, ou seja, diferenças interindividuais na propensão para perceber situações stressantes como perigosas ou ameaçadoras e na inclinação para reagir a tais situações com elevações mais frequentes e intensas do estado de ansiedade (Silva & Campos, 1999). Logo por definição existe uma relação positiva entre a ansiedade-traço e a ansiedade generalizada, e os resultados obtidos são demonstrativos disso mesmo. Daí, poder pressupor-se que a ansiedade percebida em contexto de Praxe, situação específica potenciadora de gerar ansiedade, está positivamente relacionada com a ansiedade-traço. E, como foi verificado na primeira hipótese, a ansiedade e a integração estão

correlacionadas de forma negativa, o que vem concluir que também mantém esse relacionamento com a ansiedade-traço.

VI – Conclusões

A presente investigação tinha como missão estudar a validade e a fiabilidade do Questionário de Vivências da Praxe que foi construído com o intuito de criar uma escala que pudesse avaliar a integração e a ansiedade percebidas pelos estudantes universitários perante as vivências da Praxe académica. De forma de corroborar a validade do instrumento, achou-se por bem correlacionar as suas subescalas com as cinco dimensões de adaptação do Questionário de Vivências Académicas e com a ansiedade-traço medida através do STAI Y2. Conclusões esclarecedoras surgiram desta relação que vêm dar uma mais-valia à temática em estudo.

Perante o estudo da validade e fiabilidade do QVP foi possível concluir que os seus resultados são aceitáveis, sendo que ambas as subescalas apresentam valores indicativos de boa consistência interna, com a integração e revelar um valor de Alpha de Cronbach de ,876 e a ansiedade ,794.

Também as hipóteses colocadas no início da investigação foram confirmadas pelos resultados, sendo que o resultado das relações das subescalas do Questionário de Vivências da Praxe é indicativo de correlações negativas significativas entre elas; que as dimensões de adaptação do Questionário de Vivências Académicas são positivamente relacionadas com a integração e que a ansiedade-traço relaciona-se de forma positiva com a ansiedade percebida das vivências da Praxe.

No que se refere à revisão da literatura já abordada que tem como foco a fundamentação do presente estudo, torna-se relevante referir que o estudante adaptado ao contexto universitário é aquele que responde se forma satisfatória às exigências educativas colocadas pela exigência do curso, que interage com os diversos elementos pertencentes à comunidade universitária, participa em organizações estudantis, revelando bem-estar físico e psicológico, e deseja prosseguir a concretização dos seus planos vocacionais na instituição que frequenta (Upcraft & Gardner, 1989). A qualidade das respostas a cada uma destas áreas vai indicar a qualidade do ajustamento à vida universitária.

Chickering & Schlossberg (1995) defendem que o período que diz respeito à frequência universitária é um momento necessário à exploração dos jovens de questões relacionadas com a construção do *self* e sua definição, assumindo compromissos mais firmes nas áreas vocacional, ideológica e interpessoal. Deste modo, o desenvolvimento da identidade é deveras importante nesta etapa do jovem adulto.

Assim, o sucesso académico não inclui somente as boas qualificações escolares e o término do curso nos tempos mínimos delimitados, sendo que aponta para o potencializar o estudante em todas as áreas, para além do escolar e cognitivo.

As dimensões de mudança e consequentes necessidades de adaptação no contexto académico revelam a concomitância do ajustamento requerido aos jovens adultos na fase em que ingressam e permanecem no ensino superior. Isto é, a noção de sucesso académico de Upcraft & Gardner (1989) e de Chickering & Schlossberg (1995), pressupõe o sucesso no ajustamento à fase pré-adulta que contextualiza e caracteriza o jovem.

É então relevante referenciar que a adaptação do jovem adulto à sua nova etapa do ciclo de vida envolve a procura da autonomia psicológica da sua família, sendo esta implicativa de uma reestruturação dos padrões de relacionamento estabelecidos com as figuras de autoridade. Também essa reorganização de modelos passa pelos relacionamentos pré-estabelecidos e pela relação e conceito que tem de si mesmo, assim como passa a ser imprescindível um ensaio sobre as novas escolhas pessoais, relacionais e vocacionais (Soares, 2003). As relações interpessoais podem tornar-se assim, mais empáticas, profundas e satisfatórias, afluindo com a concretização de níveis mais elevados de autonomia e intimidade.

Nesta fase de transição é natural que, com o deparar de novos desafios, sejam vivenciadas sensações de insegurança, de ansiedade, de receio, que podem levar ao isolamento social e ao refúgio às estruturas sólidas que sustentam o jovem adulto (a família e os amigos), evitando enfrentar a mudança e as suas possíveis consequências.

A percepção de suporte social por parte do jovem torna-se importante no que se refere à segurança sentida necessária para se querer adaptar e integrar à sua nova condição de vida. O suporte social percebido tende a aumentar a auto-estima, o humor positivo, a visão positiva da vida e leva à diminuição do stress e dos sentimentos de fracasso e solidão (Cohen & Wills, 1985; Pinheiro & Ferreira, 2005). Deste modo, e em contexto académico, quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível mais satisfatórias tendem a ser as vivências académicas, sendo um bom indicador de adaptação ao curso e à instituição, das expectativas positivas em relação ao percurso académico, da existência de relações interpessoais satisfatórias, da percepção de bem-estar físico e psicológico e do investimento em projectos vocacionais compensadores (Pinheiro & Ferreira, 2005).

À melhor adaptação do jovem adulto à sua nova fase de ciclo de vida e ao contexto universitário não depende só a sua percepção de apoio social e, de facto, o auxílio disponibilizado pelas entidades de suporte, também é requerida posse e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais no estabelecimento de novas relações (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado, & Vasconcelos, 2003).

A Praxe académica tem tido, ao longo dos anos, associada a si o papel integrativo dos estudantes recém-chegados ao contexto universitário. Esse papel deve passar por assegurar uma resposta positiva à adaptação equitativa a todos os estudantes, podendo ser percebida como uma entidade de suporte social. Daí, quando a Praxe assume uma postura menos igualitária, menos acolhedora, mais violenta e causadora de incómodo, embaraço ou dor, dá-se a quebra do laço estabelecido entre o estudante e uma primeira

tentativa de integração à instituição, ao curso, aos costumes aos novos colegas de curso. Torna-se necessária a devida responsabilização dos envolvidos, a disponibilização de apoio a quem é afectado e a promoção das boas práticas praxistas.

De entre as limitações do presente estudo, é de realçar que as variáveis estudadas foram obtidas a partir da implementação de instrumentos de auto-relato, havendo a susceptibilidade a mecanismos de aleatoriedade, desejabilidade social, sendo assim dados inferenciais, reveladores de auto-percepções de realidades pessoais.

As diferenças encontradas ao longo do estudo podem ter origem em variáveis não analisadas pois, devido à heterogeneidade da amostra no que concerne à naturalidade dos sujeitos, ao curso frequentado e à larga faixa etária, há a possibilidade de factores estudados. No entanto, esta limitação pode ser contornada e minimizada com a obtenção de uma amostra maior e melhor representativa da população-alvo de estudo.

O facto de não existir um grupo de controlo não possibilita a realização do teste-reteste que seria de extrema importância na reafirmação da satisfatória qualidade psicométrica do Questionário de Vivências da Praxe.

Mais investigações deveriam ser desenvolvidas em torno do tema da Praxe e das suas vivências, percebendo até que ponto esta se encontra organizada, se segue as delimitações explicitadas pelo Código da Praxe, que outras percepções estão associadas às vivências destas actividades (para além da integração e ansiedade estudadas), como a empatia e a auto-estima, e que grau de maturação psicológica está associado a essas percepções, por exemplo.

Em síntese, a presente investigação possibilitou o entendimento da relação entre a percepção de integração e de ansiedade das vivências das experiências praxistas, estabelecendo a ponte entre as dimensões de adaptação pessoal, interpessoal, da carreira, do estudo e institucional e a integração, confirmando a associação entre a ansiedade perceptiva com a ansiedade-traço característica dos sujeitos em estudo.

Desta feita, tendo por base todos os dados analisados, interpretados à luz da literatura correspondente, de onde se fizeram levantar hipóteses, pode concluir-se que o Questionário de Vivências da Praxe demonstra ter boas qualidades psicométricas, revelando uma boa consistência interna, podendo ser de grande utilidade no planeamento de programas desenhados para promover a integração dos estudantes do ensino superior.

Bibliografia

- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Osório, A., Capela, J. V., Vasconcelos, R. M. & Caires, S. M. (2000) *Transição para o ensino superior*. Braga: Lusografe.
- Almeida, L. S. & Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do primeiro ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19 (3), 507-514.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teen through the twenties*. Oxford University Press.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *How to get the most out of college*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mode of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra - Aprovado em 2007.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hipotesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6 (1), 1-10.
- Ferreira, J. A., Jorge, A. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*, 48, 125-157.
- Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.
- Fontaine, A. M. & Antunes, C. (1994). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: adaptação de uma escala: Social Support Appraisals (SSA) de Vaux et al (1980). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 115-127.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Kenny, M. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-27
- Lazarus, R.S. (1995). Psychological stress in workplace. In R. Crandall & P.L. Perrewé (Eds.), *Occupational stress: A handbook*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Levinson, D. J. (1978). *The season of a man's life*. New York: Norton.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Ed.), *Contextos e dinâmicas de vida académica* (pp.137 – 146). Guimarães: Universidade do Minho.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivência académica na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, J. P., & Rodrigues, A. (2004). Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do brief cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (1), 3-15.
- Ribeiro, R. (2001). *As lições dos aprendizes: as praxes académicas na Universidade do Minho*, Braga, Universidade do Minho
- Schlossberg, N. K., (1989). *Overwhelmed: Coping with life's ups and downs*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. (2nd Edition) New York Springer Publishing Company.
- Silva, D., Campos, R., (1999). Alguns dados normativos do inventário de estado-traço da ansiedade – Formal Y (SATY-Y), de Spielberger, para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33 (2), 71-89.

- Silva, S. & Ferreira, J. (2007). Vivências pessoais, sociais e académicas dos estudantes em contexto do ensino superior: Contributos do autoconceito e do ambiente familiar. *Psychologica*, 45, 195-237.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N. (1989), The freshman year experience – impact of college students. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 53-62.

Anexos

Anexo 1

----- **Ficha de Identificação** -----

Data: ___/___/_____

Código (iniciais do nome, exemplo Maria Guerra: MG): _____

Idade: _____anos

Sexo: M ___ F___

Nacionalidade: _____

Naturalidade: _____

Local de Residência em tempo lectivo: Casa dos pais ___ Apartamento ___
Residências Universitárias ___ República ou Casa Comunitária _____

Universidade que frequenta: _____

Curso que frequenta: _____

Ano escolar que frequenta: _____

Familiares com cursos superiores?: Sim ___ Não ___

Estado Civil: Solteiro ___ Casado ___ Divorciado ___ Viúvo ___ União de facto ___

Situação laboral: Estudante ___ Trabalhador/Estudante _____

Tinhas conhecimento da existência das Praxes antes de teres ingressado

no Ensino Superior? Sim___ Não___

No início do teu primeiro ano a estudar em Coimbra, tiveste conhecimento

da existência de Praxes na tua Faculdade? Sim___ Não___

Participaste na Praxe organizada pela tua Faculdade? Sim___ Não___

Tens conhecimento da existência do Código da Praxe? Sim___ Não___

Anexo 2

----- **Questionário de Vivências da Praxe** -----

As seguintes questões têm como objectivo avaliar as percepções das vivências da PRAXE da Universidade de Coimbra com o intuito de entender de que forma as mesmas são geradoras de ansiedade e/ou de integração na vida académica, pessoal e interpessoal dos estudantes. Pedimos que indiques o teu grau de concordância com as afirmações seguintes, assinalando com uma cruz (X) uma das opções apresentadas: Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo nem Discordo, Concordo e Concordo Totalmente.

	1-Discordo Totalmente	2-Discordo	3-Não Concordo nem Discordo	4-Concordo	5-Concordo Plenamente
1. A adesão à Praxe facilitou a minha integração no curso.					
2. Quando ingressei no Ensino Superior, o facto de tomar conhecimento da existência da Praxe, fez aumentar a minha ansiedade.					
3. O conhecimento prévio acerca do que é a Praxe influenciou a minha decisão de aderir à mesma.					
4. Sinto que as experiências que a Praxe da Universidade de Coimbra me proporcionaram foram, em muito, positivas.					
5. Para mim, a Praxe é sinónimo de acolhimento e integração.					
6. A minha experiência com a vivência da Praxe leva-me a achar que as suas actividades são violentas.					
7. Os meus amigos mais chegados participaram na Praxe.					
8. Um melhor conhecimento do Código da Praxe ter-me-ia ajudado a vivenciar a Praxe de forma menos ansiosa.					
9. A minha Praxe foi mais integradora devido ao seu bom uso pela minha faculdade.					
10. Em algumas situações senti-me humilhado/a enquanto estava a ser praxado/a.					
11. No meu ano de caloiro/a, eu participei na Praxe de livre vontade.					
12. Sinto que houve situações em que, alunos que não participaram na Praxe, mostravam sentir-se discriminados.					
13. Sinto que o meu envolvimento na Praxe me motivou a ir às aulas e a dedicar-me ao meu curso.					
14. Em alguns momentos senti-me constrangido/a em fazer o que os “doutores” mandavam.					
15. Acho que os meus “doutores” praxam porque, no seu ano de caloiros, gostaram das experiências que as Praxes lhe proporcionaram.					
16. Houve situações em que senti que os meus “doutores” não fizeram um uso mais positivo do seu poder na Praxe.					
17. Para mim, ter sido praxado, fez com que me relacionasse mais facilmente com os meus novos colegas.					
18. Ponderei, algumas vezes, se sairia à noite por ter receio de ser apanhado/a por uma Trupe.					
19. Já me recusei a fazer algo em situação de Praxe por achar que me iria ridicularizar ou porque iria deixar constrangido outro caloiro/a.					
20. Em algumas situações, senti vontade de fugir à Praxe.					

Anexo 3

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

STAI Forma Y-2

INSTRUÇÕES: Em baixo encontra uma série de frases que as pessoas costumam usar para se descreverem a si próprias. Leia cada uma delas e faça uma cruz (X) no número da direita que indique como se sente **em geral**. Não há respostas certas nem erradas. Não leve muito tempo com cada frase, mas dê a resposta que lhe parece descrever como se sente **geralmente**.

	<i>quase nunca</i>	<i>algumas vezes</i>	<i>frequentemente</i>	<i>quase sempre</i>
1- Sinto-me bem.....	1	2	3	4
2- Sinto-me nervoso e inquieto.....	1	2	3	4
3- Sinto-me satisfeito comigo próprio.....	1	2	3	4
4- Quem me dera ser tão feliz como os outros parecem sê-lo.....	1	2	3	4
5- Sinto-me um falhado.....	1	2	3	4
6- Sinto-me tranquilo.....	1	2	3	4
7- Sou calmo, ponderado e senhor de mim mesmo.....	1	2	3	4
8- Sinto que as dificuldades estão a acumular-se de tal forma que as não consigo resolver.....	1	2	3	4
9- Preocupo-me demais com coisas que na realidade não têm importância.....	1	2	3	4
10- Sou feliz.....	1	2	3	4
11- Tenho pensamentos que me perturbam.....	1	2	3	4
12- Não tenho muita confiança em mim.....	1	2	3	4
13- Sinto-me seguro.....	1	2	3	4
14- Tomo decisões com facilidade.....	1	2	3	4
15- Muitas vezes sinto que não sou capaz.....	1	2	3	4
16- Estou contente.....	1	2	3	4
17- Às vezes, passam-me pela cabeça pensamentos sem importância que me aborrecem.....	1	2	3	4
18- Tomo os desapontamentos tão a sério que não consigo afastá-los do pensamento...	1	2	3	4
19- Sou uma pessoa estável.....	1	2	3	4
20- Fico tenso ou desorientado quando penso nas minhas preocupações e interesses mais recentes.....	1	2	3	4

Anexo 4

QVA-r

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

(Versão Reduzida)

De acordo com a sua opinião ou sentimentos, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos conforme as opções indicadas nas tabelas seguintes.

	Nada em consonância comigo Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudava de Universidade/Politécnico	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento	①	②	③	④	⑤
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me pessimista	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas de notas de acesso	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a	①	②	③	④	⑤
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	①	②	③	④	⑤
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a biblioteca da Faculdade/Universidade	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância comigo Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	①	②	③	④	⑤
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	①	②	③	④	⑤
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	①	②	③	④	⑤
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos	①	②	③	④	⑤
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	①	②	③	④	⑤
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas	①	②	③	④	⑤
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	①	②	③	④	⑤
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	①	②	③	④	⑤
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática	①	②	③	④	⑤
39. Penso em muitas coisas que me põem triste	①	②	③	④	⑤
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	①	②	③	④	⑤
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo	①	②	③	④	⑤
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	①	②	③	④	⑤
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	①	②	③	④	⑤
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas	①	②	③	④	⑤
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a	①	②	③	④	⑤
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	①	②	③	④	⑤
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames	①	②	③	④	⑤
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada	①	②	③	④	⑤
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	①	②	③	④	⑤
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade	①	②	③	④	⑤
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso	①	②	③	④	⑤
52. Tenho dificuldades em tomar decisões	①	②	③	④	⑤
53. Tenho boas competências de estudo	①	②	③	④	⑤
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	①	②	③	④	⑤
55. Tenho-me sentido ansioso/a	①	②	③	④	⑤
56. Estou no curso com que sempre sonhei	①	②	③	④	⑤
57. Sou pontual na chegada às aulas	①	②	③	④	⑤
58. A minha Universidade/Politécnico tem boas infra-estruturas	①	②	③	④	⑤
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas	①	②	③	④	⑤
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso	①	②	③	④	⑤

Anexo 5

----- **Questionário de Vivências da Praxe** -----

As seguintes questões têm como objectivo avaliar as percepções das vivências da PRAXE da Universidade de Coimbra com o intuito de entender de que forma as mesmas são geradoras de ansiedade e/ou de integração na vida académica, pessoal e interpessoal dos estudantes. Pedimos que indiques o teu grau de concordância com as afirmações seguintes, assinalando com uma cruz (X) uma das opções apresentadas: Discordo Totalmente, Discordo, Não Concordo nem Discordo, Concordo e Concordo Totalmente.

	1-Discordo Totalmente	2-Discordo	3-Não Concordo nem Discordo	4-Concordo	5-Concordo Plenamente
1. A adesão à Praxe facilitou a minha integração no curso.					
2. Quando ingressei no Ensino Superior, o facto de tomar conhecimento da existência da Praxe, fez aumentar a minha ansiedade.					
3. O conhecimento prévio acerca do que é a Praxe influenciou a minha decisão de aderir à mesma.					
4. Sinto que as experiências que a Praxe da Universidade de Coimbra me proporcionaram foram, em muito, positivas.					
5. Para mim, a Praxe é sinónimo de acolhimento e integração.					
6. A minha experiência com a vivência da Praxe leva-me a achar que as suas actividades são violentas.					
7. Os meus amigos mais chegados participaram na Praxe.					
8. Em algumas situações senti-me humilhado/a enquanto estava a ser praxado/a.					
9. A minha Praxe foi mais integradora devido ao seu bom uso pela minha faculdade.					
10. Sinto que houve situações em que, alunos que não participaram na Praxe, mostravam sentir-se discriminados.					
11. No meu ano de caloiro/a, eu participei na Praxe de livre vontade.					
12. Em alguns momentos senti-me constrangido/a em fazer o que os “doutores” mandavam.					
13. Sinto que o meu envolvimento na Praxe me motivou a ir às aulas e a dedicar-me ao meu curso.					
14. Houve situações em que senti que os meus “doutores” não fizeram um uso mais positivo do seu poder na Praxe.					
15. Acho que os meus “doutores” praxam porque, no seu ano de caloiros, gostaram das experiências que as Praxes lhe proporcionaram.					
16. Ponderei, algumas vezes, se sairia à noite por ter receio de ser apanhado/a por uma Trupe.					
17. Para mim, ter sido praxado, fez com que me relacionasse mais facilmente com os meus novos colegas.					
18. Em algumas situações, senti vontade de fugir à Praxe.					