



Transição, resiliência e praxe. estudos na Universidade dos Açores

Transition, resilience and hazing. studies at the University of the Azores

Suzana Nunes Caldeira*, Osvaldo Silva*, Áurea Sousa**, Maria Mendes***, Maria José Martins****

* Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc, **, Universidade dos Açores, CEEAplA *** Universidade dos Açores, GaPEOS, **** Instituto Politécnico de Portalegre, UIDEF-IEUL, CIEP.

Resumo

Investigou-se a resiliência em estudantes no Ensino Superior, com e sem vivência da praxe, e a relação entre resiliência e integração social. Participaram 163 estudantes do 1.º ano da Universidade dos Açores. Usou-se um questionário referente a dados pessoais, académicos e familiares, a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (ER), o Questionário de Vivências da Praxe (QVP) e o Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES). Os inquiridos apresentaram níveis moderados de resiliência, não sendo encontradas diferenças significativas entre os que vivenciaram e os que não vivenciaram a praxe. Constatou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre ER e QISES.

Palavras chave: Ensino superior; praxe académica; resiliência.

Abstract

It was studied the resilience in the universities students, with and without experience of hazing, and the relationship between resilience and social integration. The sample was composed by 163 first-year students from the University of the Azores. Data were collected through a questionnaire about personal, academic and familiar topics, the Resilience Scale of Wagnild and Young (ER), the Hazing Living Questionnaire (QVP) and the Social Integration Questionnaire in Higher Education (QISES). Respondents presented moderate level of resilience; no significant differences were found between those who lived hazing and those who did not. There was a positive and statistically significant correlation between ER and QISES.

Keywords: Higher education; practice hazing; resilience.

Introdução

A temática dos estudantes de Ensino Superior tem vindo a captar a atenção dos investigadores desde há vários anos, sendo que alguns dos focos dessa atenção são os aspetos referentes à transição e adaptação a esta etapa formativa e ao modo como cada um lida com os diversos desafios com que se confronta. Entre esses desafios, é recorrente a referência à importância da habituação à nova instituição, em termos do espaço físico, estrutura e dinâmica das aulas, métodos de estudo e aprendizagem, e às relações sociais com pares e professores (Soares, Pinheiro & Canavarro, 2015).

Esta habituação será eventualmente mais exigente para os estudantes que se encontram deslocados do seu contexto de origem, pois, para além de se verem mais desfalcados em termos do suporte afetivo e social proveniente do seio familiar, ainda têm de se confrontar com questões de procura de residência e de gestão do quotidiano de vida. O ajustamento ao novo contexto será também mais exigente para aqueles cujos níveis de maturidade psicossocial e autonomia sejam mais frágeis e/ou ainda cujo *background* cultural diste mais do solicitado pela cultura das instituições de Ensino Superior (Castro & Almeida, 2016).

Ao invés, a transição e adaptação a esta nova etapa e seus desafios serão facilitadas se os níveis de resiliência se mostrarem elevados, já que “a resiliência, ao longo da vida, funciona como um elemento de preservação da estrutura psicológica do sujeito” (Jorge, 2008, p. 261) no enfrentamento de situações novas e /ou adversas.

Com efeito, a literatura científica informa que um dos aspetos mais influentes no modo como o indivíduo lida com os processos de transição está relacionado com o seu nível de resiliência (Soares, Pinheiro & Canavarro, 2015). A resiliência surge, então, como um conceito chave nesta etapa repleta de novas solicitações nos planos pessoal, académico e familiar.

Embora com ligeiras diferenças entre os diversos autores que estudam este conceito, a ideia central passa por considerar a resiliência como a capacidade para desenvolver uma adaptação positiva ou se ajustar a fatores de stress e a adversidades do quotidiano, melhorando o seu desempenho e saindo fortalecido no retorno às atividades normais da vida.

Concretizando mais, Wagnild e Young (1993) definem resiliência como a crença acerca da competência pessoal para ser resiliente e aceitação de si mesmo e da vida, de modo a promover a adaptação individual. Grotberg (1995) afirma que a resiliência é uma capacidade que permite prevenir, minimizar ou superar situações danosas ou de stress severo, saindo os indivíduos, dessas situações, não só ilesos como psicologicamente mais robustecidos. Connor e Davidson (2003) definem resiliência como uma qualidade pessoal que permite aos indivíduos progredirem quando enfrentam adversidades. Gilligan (2007) afirma que a resiliência é a capacidade de responder adequadamente a situações adversas ou até de exceder expectativas durante a situação de resposta a

essas adversidades. É, assim, expectável que indivíduos mais resilientes sejam mais bem-sucedidos em ambientes onde impera a imprevisibilidade ou a novidade.

Especificamente em relação ao ambiente universitário, é consensual a ideia de que a resiliência está positivamente associada a uma melhor transição e a um ajustamento mais bem-sucedido, para além de a uma maior saúde mental ao longo do trajeto académico (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar & Lo, 2014). Parece não se relacionar com a área específica de formação, e com o sexo gera resultados inconclusivos, aparecendo umas vezes os estudantes masculinos com um nível de resiliência superior (Erdogan, Ozdoganb, Erdogan, 2015) e outras vezes não se registam diferenças com significado estatístico entre rapazes e raparigas (Sabouripour & Rolan, 2015). Uma correlação negativa tende a ocorrer com a ansiedade (Wagnild & Colins, 2009). Ainda, pobreza, maus-tratos e modelamento da violência são algumas das variáveis que podem constituir um risco para o desenvolvimento da resiliência ou exercer um efeito inibidor ao desenvolvimento da mesma (Oliveira & Machado, 2011).

Relativamente a este último aspeto, não se pode deixar de considerar, como lembram Cabral e Mineiro (2015), que o espaço de socialização nos primeiros dias nas instituições de Ensino Superior é praticamente monopolizado pela praxe académica e esta, embora possa ser anunciada como um procedimento para acolher e integrar os caloiros, é, também, muito criticada e descrita como um conjunto de ações ou situações hegemónicas que ocorrem entre estudantes experientes e recém-chegados. É comum a investigação relatar que a praxe inclui comportamentos de ridicularização dos estudantes recém-chegados e de imposição de ações agressivas e humilhantes dos mais velhos sobre os caloiros (Knutson, Akers, Ellis & Bradley, 2011), levando estes a afirmar que o medo da praxe é o elemento mais nefasto da entrada no Ensino Superior (Dias & Sá, 2013).

Assim, oferece-se questionar o papel da praxe e o valor das relações sociais que nela são estabelecidas na transição e adaptação a esta nova etapa da vida e integração numa nova organização. Como sintetizado a partir de Diniz (2017), tem vindo a ser amplamente reconhecida a importância das relações sociais no seio da instituição de Ensino Superior. Relações positivas ativam sentimentos de pertença e integração, e estes são favorecedores de êxito nas atividades académicas. Ao invés, a falta de um contexto relacional favorável, a existência de sentimentos de isolamento ou a perceção de opressão podem ocasionar desvinculação da instituição e fenómenos de desajustamento, cuja evidência é traduzida em mudanças de curso, repetências ou mesmo abandono dos estudos. Sublinha-se a ideia de que a falta de integração ou o isolamento social constitui um dos principais motivos para o abandono voluntário dos estudos, sobretudo durante o primeiro ano de frequência do Ensino Superior (Tinto, 1993). E se a investigação sugere que as mulheres têm relações sociais mais frequentes e positivas do que os homens (Diniz, 2017), também indica que a resiliência está positivamente associada ao modo como cada um percebe os

cuidados físicos e emocionais que recebe de outros significativos (Pidgeon, Rowe, Stapleton, Magyar & Lo, 2014). Perceber que se tem disponível a qualquer momento a família como retaguarda afetiva, redes informais de apoio, grupos de pares ou de amigos, vínculos à instituição ou ligações à comunidade, é importante para que os indivíduos tenham êxito quando enfrentam desafios em situações de maior vulnerabilidade (Montes, Lupercio & González, 2016), como a que ainda configura, para muitos, a entrada e a adaptação à Universidade.

Neste enquadramento, este trabalho teve como objetivo investigar a resiliência em estudantes recém-entrados no Ensino Superior com e sem vivência da praxe e, também, investigar a relação entre resiliência e integração social.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 163 estudantes do 1º ano de diversas áreas de estudo da Universidade dos Açores, 44.2% do sexo masculino e 55.8% do feminino, com idades entre os 18 e os 47 anos.

Instrumento

A recolha de dados foi efetuada através de um protocolo que continha um questionário alusivo a dados pessoais, académicos e familiares, a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (ER), o Questionário de Vivências da Praxe (QVP) e o Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES).

A ER utilizada é uma versão adaptada para a população portuguesa por Oliveira e Machado (2011). É constituída por 25 itens, distribuídos por cinco fatores: Competência Pessoal (CP), Autodisciplina (Adisc), Autonomia (Aut), Resolução de Problemas (RP) e Otimismo (O). Os itens são mensurados numa escala tipo Likert de 1 - Discordo Totalmente a 7 - Concordo Totalmente. O QVP foi estudado para a população portuguesa por Vieira (2013). É constituído por 18 itens que pontuam para uma de duas subescalas: Integração e Ansiedade. Os itens são mensurados numa escala de Likert de acordo, de 1- Discordo Totalmente a 5- Concordo Totalmente. O QISES, concebido por Diniz (2017) para ser aplicado a estudantes do Ensino Superior, é composto por 20 itens distribuídos por cinco fatores: Equilíbrio Emocional (EE), Relações com Colegas (RC), Relações com Professores (RP), Relações com Família (RF) e Relações com Amigos (RA). Os itens são mensurados numa escala de Likert de acordo de 1- Discordo Totalmente a 5- Concordo Totalmente.

Procedimento

No respeitante aos procedimentos de recolha, os dados foram coletados em sala de aula. Antes de ser distribuído o protocolo, a ser preenchido na modalidade de autorresposta, foi obtido o consentimento de participação dos estudantes. Para o efeito, estes foram informados sobre os objetivos gerais da investigação e a sua condição de participação voluntária. Foram igualmente

informados sobre a condição de anonimato e de confidencialidade relativa aos dados que iriam facultar.

No respeitante aos procedimentos de tratamento, os dados foram submetidos a procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Foram calculadas as pontuações totais dos estudantes na ER e nas suas subescalas, assim como nas subescalas do QVP e do QISES.

A não verificação do pressuposto de normalidade das pontuações obtidas está na base do recurso a uma abordagem não paramétrica, tendo-se utilizado o teste de Mann-Whitney, com vista à comparação entre sexos e entre os estudantes sem e com vivência da praxe, no que se refere a essas pontuações. Foi, ainda, utilizado o coeficiente de correlação de Spearman entre as pontuações obtidas nos instrumentos em análise, assim como o teste de significância a este associado.

Resultados

A Tabela 1 contém os valores da média e do coeficiente de variação das pontuações obtidas na ER e nas suas subescalas, no total da amostra e segundo o sexo.

Tabela 1.

Valores da média e do coeficiente de variação das pontuações obtidas na ER e nas suas subescalas, na amostra total e segundo o sexo.

	Amostra total		Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	Média	CV (%)	Média	CV (%)	Média	CV (%)
ER [25,175]	133.7	10.8	132.24	15.6	134.51	13.8
CP [9, 63]	47.7	18.2	47.61	18.7	47.93	18.6
Adisc [6, 42]	32.49	17.1	31.90	16.9	33.28	15.4
Aut [4, 28]	21.94	17.5	21.37	18.9	22.53	15.2
RP [3, 21]	16.73	15.1	16.67	17.5	17.04	12.9
O [3, 21]	14.08	23.2	14.69	22.3	13.74	23.1

Os resultados das pontuações obtidas na ER mostram que os estudantes têm níveis moderados de resiliência (133.67 ± 19.401). As estudantes obtiveram em média pontuações ligeiramente mais elevadas, comparativamente aos estudantes, na escala total e nas subescalas, à exceção da subescala Otimismo.

A variabilidade relativa das pontuações obtidas pelos rapazes na escala total e nas subescalas é mais elevada do que a obtida pelas raparigas, excetuando o caso da subescala Otimismo, conforme mostram os valores do coeficiente de variação apresentados na Tabela 1.

Utilizando o teste U de Mann-Whitney, foram encontradas diferenças significativas entre os estudantes do sexo masculino e os do feminino somente no caso das pontuações obtidas na subescala Autodisciplina ($U=2418$, $p=0.040$), sendo a média das ordens (MR) mais elevadas no caso das raparigas ($MR=85.02$), comparativamente à dos rapazes ($MR=70.06$). Nas

restantes subescalas da ER e na escala total não foram encontradas diferenças significativas entre sexos ($\alpha=0.05$).

A Tabela 2 contém os valores da média e do coeficiente de variação das pontuações obtidas na ER e nas suas subescalas, segundo a variável “Vivência da praxe”.

Tabela 2.

Valores da média e do coeficiente de variação das pontuações obtidas na ER e nas suas subescalas segundo a variável “Vivência da praxe”.

	Sem vivência da		Com vivência da	
	Média	CV	Média	CV
ER	131.16	14.94%	136.70	13.96%
CP	46.65	18.38%	49.39	18.45%
Adisc	32	17.43%	33.55	14.18%
Aut	21.95	17.89%	22.05	15.83%
RP	16.73	16.10%	17.07	13.81%
O	13.84	23.08%	14.66	22.41%

Os estudantes com vivência da praxe apresentaram em média pontuações mais elevadas na ER e nas suas subescalas do que os sem vivência da praxe, mas o recurso ao teste U de Mann-Whitney indica que as diferenças não assumem significado estatístico ($p>0.05$).

A aplicação do coeficiente de correlação de Spearman aponta para a não existência de correlações estatisticamente significativas entre as pontuações da ER ou das suas subescalas e a subescala Integração do QVP. A única correlação estatisticamente significativa é negativa e regista-se entre as pontuações obtidas nas subescalas Autodisciplina da ER e Ansiedade do QVP ($r_s=-0.188$, $p=0.043$).

A Tabela 3 contém os valores do coeficiente de correlação de Spearman (r_s) entre a ER, e suas subescalas, e as subescalas do QISES.

Tabela 3.

Correlação entre as pontuações da ER, escala total e subescalas, e as subescalas do QISES

	Subescalas do QISES				
	EE	RC	RP	RF	RA
ER	$r_s=0.406$ **	$r_s=0.422$ **	$r_s=0.254$ **	$r_s=0.280$ **	$r_s=0.154$
CP	$r_s=0.449$ **	$r_s=0.409$ **	$r_s=0.276$ **	$r_s=0.258$ **	$r_s=0.186$ *
Adiss	$r_s=0.208$ **	$r_s=0.290$ **	$r_s=0.182$ *	$r_s=0.347$ **	$r_s=0.252$ **
Aut	$r_s=0.139$	$r_s=0.283$ **	$r_s=0.236$ **	$r_s=0.125$	$r_s=0.055$
RP	$r_s=0.106$	$r_s=0.214$ **	$r_s=0.093$	$r_s=0.172$ *	$r_s=0.034$
O	$r_s=0.263$ **	$r_s=0.342$ **	$r_s=0.133$	$r_s=0.171$ *	$r_s=0.071$

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$

A observação da Tabela 3 indica correlações positivas e estatisticamente significativas entre as pontuações obtidas na ER e as subescalas EE ($r_s=0.406$, $p=0.000$),

RC ($r_s=0.422$, $p=0.000$), RP ($r_s=0.254$, $p=0.002$) e RF ($r_s=0.280$, $p=0.001$) do QISES. Indica também correlações positivas e estatisticamente significativas entre: a subescala Competência Pessoal da ER e todas as subescalas do QISES; a subescala Autodisciplina da ER e todas as subescalas do QISES; a subescala Autonomia da ER e as subescalas RC ($r_s=0.283$, $p=0.000$) e RP ($r_s=0.236$, $p=0.003$) do QISES; a subescala Otimismo da ER e as subescalas EE ($r_s=0.263$, $p=0.001$), RC ($r_s=0.342$, $p=0.000$) e RF ($r_s=0.171$, $p=0.034$) do QISES.

Discussão

A resiliência na amostra de estudantes recém-entrados na Universidade dos Açores apresenta níveis moderados (Tabela 1), sem diferenças estatisticamente significativas entre sexos, tal como se encontra em alguma da investigação realizada por outros autores (Sabouripour & Rolan, 2015). Embora as raparigas tendam a manifestar maior similitude, comparativamente aos rapazes, quanto ao tipo de resposta que exibem (menor variabilidade), a única situação que, do ponto de vista da significância estatística, distingue raparigas e rapazes, com resultados mais elevados naquelas, é referente à subescala Autodisciplina, da ER, indicando que elas desenvolvem uma perceção mais forte acerca da sua capacidade de auto-organização para a resolução de tarefas.

No referente à resiliência em estudantes com e sem vivência de praxe (Tabela 2), a ausência de diferenças significativas entre os dois grupos sugere que os estudantes se percebem com idêntica força interior, sentido de competência ou de flexibilidade, independentemente de vivenciarem atividades de praxe ou não. A relação inversa entre Autodisciplina (subescala da ER) e Ansiedade (subescala do QVP) não é surpreendente, uma vez que a correlação negativa entre resiliência e ansiedade é já sugerida na literatura (Wagnild & Collins, 2009). Neste caso, interpreta-se o resultado obtido presumido que os jovens inquiridos, eventualmente por via da influência da subamostra feminina, quanto mais se percebem com elevada capacidade de auto-organização (média acima do ponto médio da subescala) para se adaptarem a uma nova rotina, às novas matérias curriculares, ao novo sistema de avaliação ou às iniciativas propostas pelos veteranos para conhecimento de usos e costumes da nova escola, menos antecipam experiências emocionais negativas face à transição e entrada na universidade.

A relação positiva e significativa entre resiliência e integração social (Tabela 3) traduz um resultado esperado, uma vez que a segunda funciona como fator protetor da primeira (Angst, 2009). Presume-se, assim, que estas duas variáveis, na amostra em estudo, se influenciam reciprocamente. Isto é, a capacidade de adaptação positiva manifestada face à transição para o Ensino Superior, que comporta lidar com um ambiente estranho (potencialmente adverso) para muitos jovens, facilita o estabelecimento de novos relacionamentos e de vínculos ao novo ambiente. Por sua vez, a perceção de se sentir integrado numa rede social e de se sentir estimado por outros significativos estimula o desenvolvimento de competências adaptativas a novos desafios.

Em síntese, poder-se-á pensar que os estudantes desta amostra presumivelmente dispõem de capacidades (e.g., a resiliência) que os salvaguardam de eventuais fenómenos de desajustamento, como por exemplo, mudanças de curso, repetências ou mesmo abandono dos estudos.

Referências

- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia argumento*, 27(58), 253-260.
- Cabral, B. M., & Mineiro, J. (2015). *Desobedecer à Praxe*. Porto: Deriva Editores.
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Connor, K.M., & Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82. <http://dx.doi.org/10.1002/da.10113>
- Dias, D., & Sá, M. J. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1) ISSN: 1138-1663. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12618/RGP_21_2013_art_2.pdf?sequence=1
- Diniz, A. M. (2017). Questionário de integração social no ensino superior. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Coords.), *Adaptação, Desenvolvimento e Sucesso Académico dos Estudantes do Ensino Superior: instrumentos de avaliação* (pp. 21-32). Braga: Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação.
- Erdogan, E., Ozdogan, O., Erdogan, M. (2015). University Students' Resilience Level: The Effect of Gender and Faculty. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186, 1262 – 1267. www.sciencedirect.com
- Gilligan, R. (2007) Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 135-145. <http://dx.doi.org/10.1080/13632750701315631>
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Oakland: Bernard Van Leer Foundation.
- Jorge, A. M. (2008). Resiliência em estudantes do ensino superior. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 261-272. http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_261-272.pdf
- Knutson, N. M., Akers, K. S., Ellis, C. K., & Bradley, K. D. (2011). Applying the rasch model to explore new college sorority and fraternity members' perceptions of hazing behavior. In *Mid-Western Educational Research Association annual meeting*. http://www.uky.edu/~kdbad2/MWERA_Nikki.pdf
- Oliveira, M. F., & Machado, T. S. (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 29(4), 579-591.

- Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B., & Lo, B.Y. (2014). Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study. *Journal of Social Sciences*, 2, 14-22. <http://file.scirp.org/Html/51639.html>
- Sabouripour, F., & Rolan, S. (2015). Resilience, Optimism and Social Support among International Students. *Asian Social Science*, 11(15), 159-170. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n15p159>
- Soares, A. M., Pinheiro, M. D. R., & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58, 97-116. doi:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_582_6
- Vieira, P. (2013). *Vivências da praxe académica: percepção de integração e ansiedade na transição para o ensino superior* (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra). <https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/25316/1/Patricia.pdf>
- Wagnild, G. M., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measuremen*, 1(2), 165-178.
- Wagnild, G. M., & Collins, J. A. (2009). Assessing resilience. *Journal of Psychosocial Nursing*, 47(12), 28-33.