

MARIA DOS ANJOS LOPES SEMEDO

**Emoções Mistas: Integração Social e Académica dos Alunos
Provenientes dos PALOP**

Orientadora: Cristina de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2010

MARIA DOS ANJOS LOPES SEMEDO

**Emoções Mistas: Integração Social e Académica dos Alunos
Provenientes dos PALOP**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia no Curso de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professora Doutora Cristina de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Psicologia

Lisboa

2010

Dedicatória

Aos sonhos, que geraram um desejo.

À vida, que me fez cada vez melhor.

Aos obstáculos, que me fizeram reagir.

Às conquistas, que me incentivaram chegar aqui.

Às pessoas amadas, que me fazem sorrir.

Domingos e Mana, avós queridos, que me apoiaram nos momentos mais críticos.

Aos meus pais, que me ensinaram os verdadeiros valores da vida.

Mayara, filha amada, nasceu para alegrar os meus dias.

Joaquim, meu grande amor e fonte de inspiração, sua presença e apoio deram força para conclusão desta fase importante para minha vida.

Agradecimentos

Só conseguimos construir conhecimento se a nossa vida for repleta de emoções, relações e expansões que ambas nos proporcionam. Desta forma, desenvolver esta dissertação só foi possível porque, ao longo da minha vida, lidei e conheci pessoas extraordinariamente maravilhosas. A todas elas meu muito obrigada.

A Deus, pela saúde, juízo, e determinação por ter me iluminado para alcançar os resultados finais da minha dissertação.

À minha coragem e determinação de ter deixado a terra natal e tudo o que tinha para trás, fiz uma grande viagem para uma cidade (Lisboa), onde tive que reaprender a viver. Mas valeu a pena! Que viagem agradável, preencheu-me tantos níveis. Hoje sinto-me livre por ter chegado ao fim desta viagem. Por cada etapa que passei agradeço a todos. Obrigada!

À orientadora, Professora Doutora Cristina de Sousa, pela orientação da dissertação desde o seu esboço até à concretização. Agradeço a confiança, a autonomia, constante passagem de conhecimento, a amizade e o apoio, sabedoria e questionamento que me permitiram expandir áreas que antes me pareciam indecifráveis.

A todos os professores da Universidade Lusófona de Humanidade Tecnologia pelo apoio académico.

A minha família, pelo conselho de que sempre devo seguir adiante, porque os contratempos são transitórios. E que devo agir com estratégia e precaução, enfrentar ou esperar o tempo passar em alguns casos. Principalmente à minha mãe que exaustivamente me apoiou durante toda a minha vida, apesar da distância, continua sempre do meu lado. Para ela a minha eterna amor e gratidão.

À minha filha, Mayara, pelo seu sorriso e alegria inesgotável que despertou em mim muitas emoções! Obrigada também por me ter suportando dos meus *stress* e de não ter tido dado atenção muitas vezes, nas horas do estudo. Adoro-te, Mayara!

Aos meus dedicados e atenciosos colegas da turma do mestrado, em especial a minha melhor amiga Nilsa Barros, sem ti este processo seria muito mais complicado. Os nossos

almoços inovadores, as nossas tardes nas bibliotecas e as nossas noites fantásticas nas aulas, fizeram com que a elaboração deste percurso fosse mais fácil. És uma amiga para a vida!

A todos os meus amigos e colegas desde a escola primária, que de alguma forma estiveram comigo quando mais precisei! A todos o meu muito obrigado!

Resumo

A presente investigação teve como objectivo, conhecer as experiências emocionais que caracterizam os estudantes dos PALOP ao saberem que vão entrar no Ensino Superior em Portugal e durante o primeiro semestre; verificar se as emoções sentidas durante a frequência do primeiro semestre estão relacionadas com a sua integração social e académica. Participaram 100 alunos oriundos dos PALOP no primeiro ano do ensino superior português, de diferentes estabelecimentos de Ensino Superior, com idades entre os 20 e os 50 anos. Nesta investigação foram utilizados como instrumentos de medidas, as seguintes medidas: um Questionário sócio-demográfico, um questionário de experiências emocionais (Russell & Carroll); Escala de Emoções Mistas (AES, Carrera & Ocejja, 2007); Teste de Positividade (Fredrickson, 2009); Escala de Integração Social e Académica (ISA, Silva; Abrantes, & Duarte (2009) e a Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES, Diniz & Almeida 2005). Concluimos assim que as emoções mistas mais sentidas são alegria e medo, assim como alegria e tristeza. Foi ainda possível concluir que o processo de integração está relacionado com um maior rácio da positividade na frequência do primeiro semestre.

Palavra-chave: PALOP, Integração Social e Académica, Emoções

Abstract

The objective of the present investigation is to know the emotional experiences that characterize the students of the African Countries with Portuguese as the Official Language while knowing that they are going to enter in the Superior Teaching in Portugal and during the first semester; to check if the emotions felt during the frequency of the first semester are connected with his social and academic integration. The participants were 100 pupils originating from the African Countries with Portuguese as the Official Language in the first year of the superior Portuguese teaching, of different establishments of Superior Teaching, with ages between the 20 and 50 years. In this investigation we used the following measures: a Questionnaire demographic-partner, a questionnaire of emotional experiences (Russell & Carroll); Analogical Emotional Scale (AES, Carrera & Oceja, 2007); Positivity Self-Test (Fredrickson, 2009); Scale of Social and Academic Integration (ISA, Silva, Abrantes, & Duarte, 2009) and the Scale of Social Integration in the Superior Teaching (EISES, Diniz & Almeida 2005). We concluded that the most felt mixed emotions are joy and fear, as well as joy and sadness. It was also possible to conclude that the process of integration is connected with a bigger ratio of the positivity during the frequency of the first semester.

Key word: ACPOL, Social and Academic Integration, Emotions

Índice Geral

	Pag.
INTRODUÇÃO GERAL	12
Capítulo I – Enquadramento teórico	15
1. PALOP.....	16
2. Processo de integração social e académica.....	17
3. As emoções	23
3.1 Definição das emoções.....	23
3.2 Avaliações cognitivas.	24
3.3 A função das emoções.....	26
4. Emoções positivas.....	27
5. Emoções mistas.....	29
Capítulo II- Estudo Empírico	31
1. Método.....	32
1.1 Objectivo e questões de partidas.....	32
1.2 Participantes	32
1.3 Medidas utilizadas.....	34
1.4 Procedimento	37
Capítulo III- Resultados	38
1. Resultados.....	39
1.1. Estatística descritivas.....	39
1.1.1. Consistência interna das escalas.....	39
1.1.2. Integração social e académica.....	40
1.1.3. Experiências emocionais.....	41
1.2. Correlações.....	43
Capitulo IV – Discussão/conclusão	46
DISCUSSÃO/CONCLUSÃO.....	47
Referências Bibliográficas	50

Apêndices.....	i
Apêndices I – questionário sóciodemográfico.....	ii
Apêndices II – autorização das escalas	iii
Anexos	i
Anexo I – escalas das emoções mistas.....	ii
Anexo II – escala da integração social e académica dos alunos oriundos dos PALOP no Ensino Superior.....	iii
Anexo III – escala da integração social no Ensino Superior.....	iv

Índice de tabelas

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra.....	33
Tabela 2 – Características descritivas das escalas, consistência interna e rácio da positividade.....	39
Tabela 3 – dimensões da integração social e académica.....	40
Tabela 4 – descritivas das escalas da integração social e académica.....	40
Tabela 5 – descritivas das experiências emocionais.....	42
Tabela 6 – Crosstabs entre experiências emocionais positivas e negativas.....	42
Tabela 7 – resultados do teste T-student entre a variável AESP (Carrera &Oceja, 2007) com as emoções positivas e negativas (Fredrickson, 2009)	43
Tabela 8 – Relação entre as emoções Positivas e Negativas (Fredrickson 2009) com as dimensões da ISA.....	44
Tabela 9 – Relação entre as emoções Positivas e Negativas (Fredrickson) com as dimensões da EISES.....	44
Tabela 10 – correlação entre rácio da positividade com as dimensões da ISA.....	45
Tabela 11 – correlação entre rácio de positividade com as dimensões da EISES.....	45

Listas de Siglas

ACPOL – African Countries of Official Language Portuguese

AES – Analogical Emotional Scale

B-E – Bem-Estar Pessoal

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

EE – Experiências Emocionais

EE – Equilíbrio Emocional

EISES – Escala de Integração Social no Ensino Superior

FC – Faculdade de Ciências

FCSH – Faculdade das ciências sociais e humanas

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

ISA – Integração Social e Académica

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Português

RI – Relacionamento Interpessoal

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia

INTRODUÇÃO GERAL

A aposta na educação e formação dos cidadãos é uma das estratégias de desenvolvimento para o país (Barro & Sala-i-Martin, 1995; Barro, 1997). O papel do ensino superior é reconhecido, assume como pólo de cultura e de desenvolvimento económico e social para os países (TFHE, 2000).

Da experiência enquanto aluna dos PALOP no Ensino Superior Português, surgiu a necessidade de ter uma melhor compreensão das razões de um certo mal-estar manifestado entre esses universitários. Ao longo destes anos, pela experiência própria e de contacto directo com os outros alunos recém-chegados ao ensino superior, constatamos as dificuldades que estes sentem nesta transição.

Confrontamo-nos constantemente com declarações de insatisfação face à escolha do curso, insatisfação com a faculdade, afastamento da família e dos amigos, dificuldades em gerir tempo e as rotinas diárias. Constatamos ainda problemas de ansiedade, problemas emocionais, perturbações alimentares, nervosismo, alteração do padrão do sono, entre outros relatos que partilhamos uns com os outros de maneira a tentar diminuir o sofrimento e tentar ultrapassar as dificuldades. Essas dificuldades são muito dolorosas e por vezes penosas, uma vez que nem sempre são partilhadas com os nossos pais, por estes estarem no país da origem e igualmente por não queremos aumentar a preocupação destes.

A adaptação ao ensino superior tem sido relacionada com as questões desenvolvimentais, com a fase do ciclo da vida em que se encontram, os adolescentes. Para lidar com novo ambiente, novas regras, novas pessoas, os alunos recém-chegado terão que recorrer aos seus recursos pessoais e aos que meio lhe proporciona para fazer face a esta nova etapa da sua vida. Como podemos destacar, a integração no ensino superior é um processo multifacetado e constitui também uma variável central do sucesso académico e, conseqüentemente, do abandono ou permanência no ensino superior (Bean, 1980; Brower, 1992; Cabrera et al., 1992). A literatura sobre abandono do ensino superior revela que, realmente, este fenómeno é mais provável de ocorrer quando existe uma má ou insuficiente integração académica e social a este nível de ensino (Tinto, 1975; Christie & Dinham, 1991; Terenzini et al., 1994).

De acordo com Pinheiro (2003), vários factores têm sido apontados como facilitadores ou inibidores desta adaptação. Além do carácter pessoal como o nível da ansiedade face as mudanças, tem-se dado cada vez mais importância aos factores sociais que possam constituir fonte de protecção na transição para o ensino superior. Ainda segundo o mesmo autor, se o sujeito tem a percepção de que é aceite, amado e valorizado

independentemente do nível de constrangimentos experienciados, esta percepção está muito associada à saúde e ao bem-estar, psicológico e social, à satisfação com a vida e à existência de afectos positivos em relação ao próprio e aos outros. Por outro lado, na positividade emocional os trabalhos de Fredrickson (2003, 2009) têm sido fundamentais para explicar a capacidade de adaptação a circunstâncias adversas «*broaden and built theory*», daí que é possível que uma maior experiência de emoções positivas (rácio de positividade) em relação às negativas possa estar relacionada com uma melhor integração social e académica.

Na vasta área das emoções, outros estudos também têm demonstrado que nos processos de adaptação ao ensino superior em Espanha, os estudantes reportam uma experiência de emoções mistas de alegria e tristeza (Carrera & Oceja, 2007).

Assim para melhor compreender as dificuldades dos alunos oriundos dos PALOP no processo de integração social e académica, este estudo pretende conhecer as experiências emocionais que caracterizam os estudantes dos PALOP ao saberem que vão entrar no Ensino Superior em Portugal e durante o primeiro semestre; verificar se as emoções sentidas durante a frequência do primeiro semestre estão relacionadas com a sua integração social e académica

Deste modo, propomo-nos realizar um estudo empírico cuja apresentação se encontra dividida em quatro capítulos, o primeiro, que denominamos de enquadramento teórico, o segundo apresentação do estudo empírico, o terceiro resultados e o quarto discussão.

O primeiro capítulo, dedicaremos à descrição dos conceitos inerentes à problemática em estudo e daremos a conhecer um conjunto de estudos realizados nesse âmbito. Assim, inicia-se por falarmos um pouco sobre PALOP. A seguir focamos a questão do processo da integração social e académica, sempre apoiada nas opiniões dos diferentes autores.

Ainda evidenciamos a questão das emoções, expondo algumas definições partindo das teorias de vários autores. Seguidamente, procedemos a avaliações cognitivas das emoções e por fim a função das emoções.

Posteriormente será abordado o tema das emoções positivas e serão apresentados alguns estudos desta temática. A seguir será abordado o tema de emoções mistas, apoiada nos estudos anteriores e opiniões dos diferentes autores.

O segundo capítulo, dedicado à apresentação do estudo empírico, onde apresentamos os objectivos e as questões da investigação. Aos quais se segue a descrição da amostra, as medidas utilizadas com as suas características e qualidades psicométricas e por último o procedimento adoptado.

O terceiro capítulo, apresentaremos os resultados através das estatísticas descritivas e as correlações entre as variáveis em estudo.

Em fim no quarto capítulo, discussão/conclusão, no qual, procuramos responder as questões da investigação, salientar os contributos essenciais e limitações deste trabalho. Por fim, expõe-se algumas sugestões para futuras investigações.

E para finalizar o trabalho, é apresentada a bibliografia utilizada e/ou consultada na elaboração deste trabalho, os anexos e apêndice necessários.

Neste estudo foram seguidas as normas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para elaboração e apresentação das teses de mestrado (Primo & Mateus, 2008), tendo as citações, as referências bibliográficas, apresentação de tabelas e figuras, respeitadas as normas de publicação da *American Psychological Association* (APA, 6ª edição).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. PALOP

PALOP, é um grupo de países africanos de língua oficial portuguesa, formado, por seis países, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné

Equatorial que adoptou o português como língua oficial em 2007. São países que partilham entre si uma forte identidade linguística e cultural, tem um sistema similar de governação, bem como uma longa tradição de contactos e intercambio entre os seus membros. Este grupo de países, encontram-se organizados na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e têm protocolos de cooperação com vários países e organizações, principalmente com Portugal nos domínios da educação. O protocolo de cooperação em termos da educação resultou da carência de universidades nos países que fazem parte dos PALOP. Essa cooperação surgiu no início da década do século XX. Na verdade após 25 de Abril ou seja depois de independência das colónias no qual fazia parte todos PALOP, verificou-se um aumento de fluxos migratórios de africanos para Portugal, com particular incidência sobre os estudantes que vão estudar nos estabelecimentos de Ensino Superior.

É importante reconhecer que o ensino superior é importantíssimo para o desenvolvimento dos PALOP. De facto Portugal é um país que tem estado a ajudar os PALOP de uma forma extraordinária, sobre tudo no tocante Ensino Superior. Neste sentido, a cooperação portuguesa com os PALOP em termos da educação tem vindo a evoluir desde o 25 de Abril de 1974, ano em que se iniciou o processo de descolonização, até hoje. Prova disso, basta verificar que anualmente entram em Portugal milhares de estudantes provenientes dos PALOP, cujas famílias investem no seu capital escolar como forma de assegurar a sua posição económica e social.

Por outro lado, é importante perceber que a deslocação dos jovens PALOP para estudarem em Portugal, poderá ter a ver com o facto de esses países se caracterizarem por sinais e evidências que os situam num nível de economia de subsistência, com fraca produtividade e sub-emprego ou desemprego persistentes, que têm conduzido ao êxodo rural. De facto são países que se caracterizam pela falta de capacidade de absorção da mão-de-obra pelo mercado de trabalho, pelo ritmo lento da industrialização, pobreza dos meios de produção, forte desemprego urbano e saída de mão-de-obra para o estrangeiro (Machado, 1997).

Segundo Mirada (2002), Portugal constitui um dos principais países receptores de jovens estudantes provenientes dos PALOP, não só devido à história e cultura que une estes países mas também, e muito, por causa da institucionalização de acordos de cooperação entre

Portugal e os PALOP ao nível do ensino superior, o que permite que os estudantes oriundos destes países efectuassem a sua formação académica em Portugal.

Na verdade estudar no Ensino Superior em Portugal poderá ser fácil para uns e complicado para outros. Na generalidade são vários os desafios e dificuldades enfrentadas, pois os estudantes são confrontados com várias mudanças e exigências em termos pessoais, sociais e académicas, suscitando eventuais dificuldades na sua adaptação à instituição e ao país. É neste sentido que surge a problemática da integração social e académica que vamos tentar compreender melhor através deste trabalho de investigação

2. Processo de integração social e académica

O envolvimento académico dos estudantes oriundos dos PALOP em Portugal depende, grandemente do ambiente criado pelo esbecimento do ensino. É assim fundamental que haja uma política de educação inclusiva, ou seja, deve-se criar as condições de um ensino para todos.

Sobre esse assunto, Almeida (1997), refere que, o ajustamento à universidade é um processo complexo e multidimensional que requer o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do aluno, facilitadoras da sua adaptação e integração no novo contexto educativo. A associação destes factores é de extrema relevância para o ajustamento académico, podendo tanto ajudar como prejudicar a boa adaptação. Os principais problemas decorrentes deste processo adaptativo estão relacionados às dificuldades e às exigências das actividades académicas, interpessoais e sociais, à identidade e ao desenvolvimento vocacional dos jovens (Pires, Almeida & Ferreira, 2000).

Por outro lado, a maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior trás consigo uma expectativa positiva em relação a sua futura experiência académica. E, a discordância entre estes sentimentos e pensamentos e o que a universidade normalmente oferece, isto é, gera uma fonte de dificuldades que por sua vez reflecte na adaptação, na satisfação e no sucesso académico (Berdie, 1966; Soares & Almeida, 2001). Uma outra solução poderá passar pela relação com os pares, na verdade uma boa relação social ajuda a superar as dificuldades inerentes à transição de contexto social de vida. Na verdade uma boa relação resulta em novas amizades e desenvolvem competências sociais, substituindo-se os pais pelos colegas.

Para que os alunos dos PALOP no ensino superior em Portugal possam alcançar o sucesso académico é necessário que se desenvolvam as suas competências intelectuais, académicas e pessoais, tais como: o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais, o sentido de identidade e o processo de tomada de decisão acerca da carreira (Upcraft & Gardner, 1989). Neste sentido, a universidade emerge como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afectivo do aluno (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Pensamos assim que este contexto facilitador é capaz de desencadear experiências emocionais positivas facilitadoras do processo da integração social e académica. Por outro lado surgem experiências emocionais negativas ligadas principalmente ao desempenho e ao abandono académico.

Deste modo, podemos dizer que o desempenho dos alunos no Ensino Superior depende fortemente da forma como esses são integrados, isto é, esses alunos necessita de uma atenção especial para que os desafios encontrados na adaptação ao curso superior estimulam a sua transição da adolescência para a vida adulta, de maneira que não gerem consequências negativas no nível do aproveitamento académico. Para prevenir essas consequências o estabelecimento do ensino deveria implementar programas de intervenção psicopedagógica que pudessem facilitar a adaptação académica e minimizar o impacto educacional da universidade nestes estudantes. Estas estratégias podem envolver várias actividades com o objectivo de desenvolvimento pessoal do estudante, capacitando-o tanto para as suas aprendizagens académicas como para o desenvolvimento da sua personalidade (Santos, 2000; Villar, 2003; Cunha, 2004).

A maioria dos estudantes incluindo os PALOP, que ingressam no ensino superior traz consigo uma expectativa bastante positiva em relação a sua futura experiência académica, mas a discordância entre estes sentimentos, os pensamentos e o que a universidade efectivamente pode nos oferecer gera uma fonte de dificuldades reflectida na adaptação, na satisfação e no sucesso académico (Berdie, 1966; Soares & Almeida, 2001). De acordo com a investigação anterior os alunos que entram no ensino superior com expectativas mais amedrontadas tendem a relatar mais *stress*, depressão e dificuldades ao ajustamento face aos alunos que, na entrada, apresentavam expectativas mais optimistas e realistas, mas para os que apresentam expectativas iniciais demasiado elevadas e não foram concretizados cedo, podem-se desmotivar, frustrar e até abandonar a instituição/corso (Baker, Mcneil & Siryk 1985; Jackson

e tal 2000, Panser e tal 2000; Soares & Almeida 2001). Pois, as dificuldades de integração são comuns a todos os estudantes, especialmente para os provenientes dos PALOP, porque acresce a necessidade de inserção numa cultura diferente, com uma língua que nem sempre é dominada, aspectos climáticos e paisagísticos diferentes, com um sistema de ensino diferente do país de origem e conseqüentemente a integração nas instituições do Ensino Superior, poderão ser as dificuldades percebidas no momento inicial da sua frequência académica.

No sentido de combater este flagelo, à que concordar com Santos (2000), quando diz que num mundo cada vez mais competitivo, as instituições de ensino superior devem centrar as suas atenções no aluno, promovendo assim, as condições para o seu desenvolvimento integral, desenvolvendo as suas competências para que possam atingir um nível de excelência pessoal e de preparação para um papel activo na sociedade.

Astin (1997), considera que a integração é a mais importante condição para uma boa adaptação universitária, surgindo as vivências académicas não estritamente curriculares como factores favoráveis à integração e ao envolvimento universitário. Assim, fazer novas amizades com os colegas é um importante preditor do ajustamento dos estudantes à instituição. Como referem Solano e Lopéz (2000), o estabelecimento de vínculos com pares é o principal objectivo da vida, quanto ao presente e ao futuro dos estudantes. A par do relacionamento interpessoal, a integração na instituição académica passa, logicamente, também pelas questões da aprendizagem e do desempenho académico. Dado o clima de competição e a pressão para que se atinjam bons resultados, aumenta o número de estudantes que experienciam o medo do fracasso, o sentimento da incompetência para usar o próprio potencial intelectual e a ansiedade perante situações de avaliação (Bell et al., 1994; Rytke et al., 1994).

Convém lembrar que a integração é vista como resultante da integração recíproca entre actividades académicas ligadas ao rendimento académico e sociais com uma forte influência do relacionamento com os professores e colegas. Para os estudantes, o primeiro ano do curso superior é considerado um período crítico, pois exige adaptação e integração ao novo ambiente. O modo como é vivenciada esta experiência depende tanto do apoio da universidade como das características individuais de cada um (Almeida, 1998a; Pires, Almeida & Ferreira, 2000; Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Cochrane, 1991; Pascarella, 1985; Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

As dificuldades de transição, desenvolvimento e adaptação a um novo sistema de ensino são comuns a todos os estudantes, independentemente do país ou da instituição do ensino onde estes se encontram inseridos. É pertinente reconhecer que as dificuldades de integração dos estudantes no ensino superior, é um processo multifacetado e constitui também uma variável central de sucesso académico e conseqüentemente, do abandono ou permanência no ensino superior.

Segundo Furnham e Tresizé (1983), os principais problemas que os estudantes estrangeiros enfrentam tem a ver com a discriminação racial, o domínio da língua, a dificuldade económica, a solidão e o isolamento, que coexiste com o facto de se ser jovem adulto num processo próprio do desenvolvimento. Ainda para Furnham (1997), as dificuldades mais comuns nos estudantes estrangeiros ter a ver com a adaptação á nova cultura e o sentimento de nostalgia, caracterizado por uma " forte preocupação com pensamentos relativos à casa, à família; uma percebida necessidade de voltar para casa; um sentimento de perda (dor) relacionada com a casa lugares, familiares e coisas e além disso, um sentimento frequente de infelicidade, desconforto e desorientação no novo lugar", exemplos de experiências emocionais negativas.

A referência a este sentimento de nostalgia associa-se a falhas cognitivas, fraca concentração e diminuição da qualidade de trabalho (Fischer & Hood, 1987). Além disso, estes estudantes enfrentam uma série de dificuldades e desafios, como a preparação anterior à saída do seu país, procura de casa adequada, documentação e exigências legais de imigração, adaptação com o idioma, o clima, a alimentação, os valores sociais e a cultura do país (Constantine, Kindaichi, Okazaki, Gainor, & Baden, 2005; Duru & Poyrazli, 2007; Misra & Castillo 2004; Misra, Crist, & Burant, 2003; Nilsson & Anderson, 2004; Ruiz, 2003; Sarriera, Pizzinato, & Meneses, 2005; Sarriera, Wagner, Frizzo, & Berlim, 2002; Wang & Mallinckrodt, 2006; Wei & cols., 2007).

Sendo assim, é importante realçar mais uma vez que os PALOP necessitam de uma atenção especial para que os seus desafios da integração sejam ultrapassados e evitar conseqüências negativas no nível do aproveitamento académico (Santos et al., 2000).

Tomando como referência a escala de Silva et al. (2009), é possível assumir a integração social e académica em três dimensões: pessoal, interpessoal/social e académica/institucional.

De acordo com a classificação de Wintre e Sugar (2000), a adaptação ao Ensino Superior e a transição, pode gerar experiências emocionais positivas para uns e experiências emocionais negativas para outros na minoria, como, solidão, desinteresse e depressão (Cutrona, 1982; Tinto, 1987; Tracey & Sedlacek, 1985).

Neste contexto, o bem-estar geral dos alunos resulta essencialmente do bem-estar físico e psicológico, o equilíbrio emocional e a autoconfiança, que são experiências emocionais positivas, no qual facilitam a integração social e académica dos mesmos no ensino superior (Fontaine & Seal, 1997; Scheier, Carver & Bridges, 2002; Monteiro, Tavares & Pereira, 2008).

A relação e o apoio da família são aspectos mais valorizados pelos alunos do ensino superior (Freire, 2000). Assim Almeida (1986), argumenta que a família assume uma grande importância para os alunos e encara-a fundamentalmente como um espaço de segurança afectiva. Por outro lado, Tizard e Hughes (1984), acrescenta que o contexto familiar constitui como um espaço eficaz e diversificado da aprendizagem ao qual está subjacente a integração social e académica do aluno bem como o seu sucesso académico.

É relevante realçar a importância da componente motivacional num processo equilibrado de integração social e académica (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Newton & Smith, 1996; Weinstein et al., 1998). A literatura em educação evidencia a importância da motivação do aluno para a aprendizagem como um factor de integração (Ryan & Deci, 2000a,b). Concordando, com Coll (2000), os alunos motivados estão mais predispostos a uma boa integração e serve de incentivo para a aprendizagem.

Segundo Furnham e Tresizé (1983), as competências linguísticas traduzidas no domínio da língua, em contexto de aprendizagem, assumem-se como facilitadoras da integração académica e social dos alunos estrangeiros (Thom, 2006).

A autonomia e a independência do aluno, bem como o apoio financeiro, constituem também importantes indicadores de integração social e académica dos alunos no ensino superior (Cabrera, Nora & Castaneda, 1992; Ting & Robinson, 1998).

Para Cornelius (1995), As relações interpessoais e interacções sociais, contribuem para desenvolvimento intelectual e pessoal, bem como para a integração social e académica dos estudantes e conseqüentemente no seu sucesso académico (Astin, 1993; Astin, 1984; Berger, 1997; Upcraft, 1995).

Na verdade, os alunos devem criar redes sociais e relações interpessoais que são essenciais ao seu sucesso académico e agem de acordo com os seus sentimentos, emoções e

desejos (Astin, 1984; Berger, 1997; Summerskill, 1962; Upcraft, 1985). O envolvimento académico dos alunos depende, em larga medida, do ambiente académico, da atmosfera criada pelos pares, professores e serviços da Instituição (Astin, 1997; Pascarella, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991).

O relacionamento interpessoal dos alunos do ensino superior é um dos aspectos de maior destaque na integração social e académica, representando o relacionamento com os colegas e com outros membros da comunidade académica, uma das áreas de maior preocupação dos novos alunos (Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1968). De facto a relação com os pares ajuda a superar as dificuldades inerentes à sua transição de contexto social de vida. Esta implica afastamento e muitas vezes dissolução de relações pré-ensino superior com a família e amigos nem sempre vivenciadas de forma positiva (Kenny, 1987a,b, 1990; Kenny & Donaldson, 1991).

A integração ao nível académico no ensino superior, é um processo complexo e multifacetado que não se limita ao aluno desenvolver interacções sociais, mas que requer que o aluno se veja a si mesmo como membro competente e se sinta parte da comunidade académica (Christie, 1991). O nível de integração social e académica dos alunos no ensino superior depende do grau de envolvimento com a própria Instituição nas suas vertentes mais académicas (Tinto, 1993).

As emoções positivas trazem muitas vantagens para esses alunos (PALOP), uma vez que lhes tornam mais sociais, conhecedores, eficazes e resilientes. Apoiando essa visão, os estudos prospectivos de Fredrickson e seus colegas demonstraram que o afecto positivo na avaliação inicial prevê aumentos no bem-estar e facilitam a sua integração (Fredrickson & Joiner, 2002).

De acordo com vários estudos anteriores, chegaram a conclusão que a pessoa ao se sentir bem, o seu pensamento torna-se mais criativo, integrador, mais flexível e aberto à informação. As emoções positivas podem levar à descoberta de novas ideias e de novos talentos e obrigações sociais (Fredrickson, 2000). Por exemplo, quando um aluno do PALOP entra no ensino superior em Portugal sente-se acolhido, logo, esse automaticamente está a desfrutar de energias positivas que o conduz simplesmente para o bem-estar físico, psicológico, intelectual e social. Tendo em conta tudo isto, esse aluno sente-se motivado capaz de enfrentar qualquer desafios e no fim com um bom resultado académico.

Ao deixar o país de origem vai ser sempre um impacto muito grande e doloroso, porque ao recebemos à notícia de que realmente conseguimos uma vaga para estudar no Ensino Superior estrangeiros, sentimos mais de que uma emoções ao mesmo tempo e uma curiosidade enorme «será que isso é verdade? Não estávamos a espera? E agora como vai ser»? É uma felicidade inexplicável, é o início de concretização de um sonho, olhando para frente e para uma nova vida que na verdade não temos mínima ideia de como vai ser, só o tempo nos poderá dizer. Por outro lado, sentimos um vazio de estar a deixar tudo para trás, os amigos, os familiares, a cultura, os hábitos e os costumes para adaptarmos ao clima, a comida, a cultura e o mais difícil será construir novas amizades em país diferente.

3. As emoções

O estudo das emoções sofreu uma grande avanço nos últimos anos. Talvez, por causa disso, a concordância em relação a forma de as encarar é, ainda hoje, impossível de conseguir. Os trabalhos efectuados no âmbito das emoções têm-se sido diversificados, e as conclusões têm sido objecto de interesses para diferentes áreas de aplicação. Perceber a relação das emoções com a vida quotidianos pode ser de maior interesse para qualquer área da Psicologia.

As emoções mergulham-se na angústia ou na ênfase, acompanhando e provocando, as vezes, os nossos sucessos ou os nossos fracassos. Portanto elas têm forças e influenciam as nossas escolhas, as nossas relações com os outros e até mesmo a nossa saúde (Lelord & André 2002).

3.1. Definição das emoções

A palavra emoção, deriva de «*e-movere*» que significa «mover para fora» ou «sair de si», ou seja, pode depreender-se que, quando um indivíduo se emociona, transmite para o exterior algo que indicie a sua emoção, no qual, pode ser através da voz, do corpo onde se inclui as expressões faciais ou movimentos de outra ordem (Besche-Richard & Bungener, 2008).

Conforme Damásio (2003), a emoção consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjectivamente experimentada e automática e que coloca num estado de resposta ao estímulo, ou seja, as emoções são formas de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa.

Para Pinto (2001), a emoção é um comportamento observável que inclui um componente de excitação fisiológico ao nível do sistema nervoso autónomo, envolvendo uma interpretação cognitiva e constitui uma experiência subjectiva que abrange a mente e o corpo do sujeito.

Segundo Frijda (1995), o conceito essencial no estudo das emoções é a chamada emoções básicas ou primárias, como, alegria, tristeza, medo, zanga, coragem, ou seja, são aquelas que ao pronunciar a palavra emoção vêm a ideia. Estas são rapidamente identificadas em seres humanos e também em seres não humanos de diversas culturas. Por outro lado, as circunstâncias que causam essas emoções e os comportamentos que as definem são igualmente consistentes em diversas culturas e espécies.

As emoções têm por função coordenar as partes dos sistemas cognitivos; são elas que dão respostas a eventos, alteram ou mantêm os estados desejados, logo, têm a função de auto-regulação. Os estados de prontidão referem-se a um mecanismo de monitoramento que avalia os eventos relevantes. Acontecendo uma mudança substancial nos objectivos, o mecanismo de monitoramento envia um sinal para todo o sistema cognitivo, deixando-o pronto para responder a essa mudança.

Termina-se dizendo, que as emoções são conjuntos complexos de reacções químicas e neurais, tendo um papel regulador a desempenhar e propiciando criação de circunstâncias vantajosas para o organismo (Damásio, 2000). Pode-se, ainda, conceituar as emoções, como um resultado da avaliação cognitiva de um evento, de acordo com a sua relevância para o bem-estar do indivíduo (avaliação primária) e em relação ao potencial disponível para enfrentar o evento (avaliação secundária). Assim, o que determina uma resposta emocional é a avaliação subjectiva do estímulo no contexto das necessidades da pessoa (Nyer, 1997).

Segundo Frijda (2000), o conceito emoção tem várias fontes e origens, pois poderemos entender que é um tipo de fenómeno que inclui, sentimentos, mudanças no comportamento e nos pensamentos, comportamentos impulsivos e involuntários, a emergência ou tenacidade das crenças, mudanças no relacionamento com o ambiente e mudanças psicológicas não causadas por condições físicas. Todos esses fenómenos geralmente ocorrem em resposta a eventos externos, a acções da própria pessoa ou em resposta a pensamentos. Por tudo isto, verifica-se por vezes, alguma confusão entre os conceitos de sentimentos e emoções, dois termos que significam processos que se relacionam. As emoções podem constituir um sentimento e vice-versa.

De acordo com Damásio (2003), as emoções desenvolvem-se no teatro do corpo, enquanto os sentimentos desenvolvem-se no teatro da mente.

Concluindo, podemos dizer que as emoções desempenham um papel central no funcionamento psicológico humano, o que tem sido pelo menos avocado por vários teóricos, entretanto, nem sempre a sua definição é clara e atinge unanimidade, dependendo da ênfase dada pelas diferentes teorias e a especificidade das componentes em que se baseiam, ou em factores como os genéticos, ambientais, relacionais e culturais. Existem alguma concordância entre os investigadores, como o facto de as emoções abrangerem a integração dos processos neuronais, motores e experimentais.

3.2. Avaliações cognitivas

Segundo Frijda (2000), para explicar a aparição da emoção é preciso acreditar que existe algum processo que transforma um evento num evento avaliado. Esse processo é chamado de *apprajnisal* – ou avaliação. Esta pode ser o resultado automático de um estímulo ou o resultado de um julgamento cognitivo de significado do evento/estímulo. Segundo esta visão, as emoções são resultantes de avaliações de eventos como sendo promotores ou obstrutores do bem-estar, motivos e preocupações de um indivíduo. Para Solomon (2000), todas as emoções estão ligadas a certos tipos de cognições, como a ciência de um perigo no medo, o reconhecimento de uma ofensa na raiva, a apreciação de alguém ou algo amável no amor.

No tocante aos PALOP é possível constatar que pelo facto de não serem bem integrados no Ensino Superior Português, poderão pensar que existe injustiça face aos mesmos em termos de igualdade de oportunidades e acima de tudo poderá ser considerada como uma avaliação cognitiva causadora de determinadas emoções. Pois, concordando com Roseman (1991), que as avaliações de injustiça, também chamada pelo autor de ilegitimidade ou valor moral, podem gerar emoções negativas. No caso dos estudantes provenientes dos Países da Língua Oficial Portuguesa nos estabelecimentos de ensino superior em Portugal, de facto esta é uma realidade. Ainda outros autores defendem que a percepção de justiça deve ser considerada um evento afectivo e também as suas conclusões indicam que a injustiça é uma concreta deficiência da integração e pode levar ao aparecimento das emoções negativas como por exemplo o sentimento de inferioridade em relação aos outros.

Na literatura sobre a percepção de injustiça social, também é possível encontrar indicações da relação entre injustiça e emoções, e de que há diferentes gradações na intensidade de ambas. Segundo a pesquisa de Finkel (2001), existem situações consideradas mais injustas do

que outras, sendo que as mais graves, geralmente, ficam registadas na memória das pessoas por longos períodos. São também os episódios mais graves que suscitam as emoções mais fortes.

Lazarus (1991), ainda afirma, que a avaliação individual de uma situação depende tanto das condições internas (personalidade, crenças, objectivos) quanto das externas (performance do produto, interacção com outra pessoa). A avaliação cognitiva da situação leva a uma experiência subjectiva (*affect*), a tendências de acção e a respostas fisiológicas (expressões faciais, aumento do batimento cardíaco).

3.3. Função das emoções

De acordo com Averill (1994), uma emoção pode ser funcional ou não, isto dependendo da perspectiva adoptada e do ponto de vista biológico.

Para Pinto (2001), essas funções são adaptativas, pois ajudam os organismos na resolução dos problemas relativos à sobrevivência; e são motivacionais, na medida que mobilizam o organismo a reagir de forma rápida.

Clore (1994), acha que a principal função das emoções consiste no fornecimento informação para os outros, através de diferentes expressões faciais e vocais, e também para o próprio, através de sentimentos e pensamentos diversos na relação do indivíduo com o mundo. Enquanto Frijda (1994), defende que as emoções têm função sinalizadora, ou seja, o mecanismo pelo qual o organismo assinala aos sistemas cognitivos e de acção.

Por outro lado, Scherer (1994), defende que a emoção se desenvolve tal como um sistema de detecção de relevância e de preparação de resposta, em organismos que no qual podem perceber e avaliar um grande leque de estímulos e acontecimentos ambientais, por sua vez estão contemplado de um repertório de respostas comportamentais.

4. Emoções positivas

Uma das áreas de estudo da felicidade, que proporciona imensa variedade de artigos científicos, prende-se com o estudo das emoções positivas.

Barbara Fredrikson (1998), desenvolveu a «*the broaden-and-build theory*» no qual explica o contributo das emoções positivas, como, alegria, interesse, o contentamento e o amor na evolução da espécie humana.

Segundo a teoria de Fredrikson (2001), as emoções positivas e negativas têm uma função adaptativa e efeitos fisiológicos diferentes e complementares. As emoções positivas aumentam os reportórios do pensamento e acção, por outro lado, constroem recursos pessoais relevante (e.g. interações estimulante com um desconhecida pode-se transformar numa amizade; a brincadeira pode-se transformar em exercício físico e promover a saúde física). Enquanto as emoções negativas estão associados a forma de agir, diminuem e focalizam os pensamentos em acções concretas (e.g. preparar para luta ou fugir).

Resumindo, «*the broaden-and-build theory*» argumenta que as emoções positivas são necessárias para a saúde, pelo menos em três sentidos. Ao expandir os reportórios de pensamentos, facilita o comportamento saudável no presente, fornece as bases para a confrontação perante as situações negativas de maneira criativa e inovadora, e por fim, gerar recursos sociais e pessoais, que servem como factores protectores essenciais para promover a saúde no futuro (Fredrikson, 2002).

As emoções positivas actuam fisiologicamente sobre os efeitos deterioradores das emoções negativas, aumentam a atenção e a criatividade, contribuem significativamente para estimular a resiliência perante situações críticas e correlacionam-se com o desenvolvimento do sistema imunitário (Fredrikson, 2003; Fredrikson, 2009).

Falando da resiliência psicológica à que dizer que esta é vista como um traço relativamente estável da personalidade caracterizada pela habilidade de saltar para trás da experiência negativa e pela adaptação flexível da procura sempre da mudança de vida (Bloco & Bloco, 1980; Bloco & Kremen, 1996; Lazarus, 1993).

A associação entre a resiliência e emoções positivas é suportada pela rede das correlações da resiliência descoberta através de uma escala dos estudos do self-relatório, observacional, e os longitudinais. Esta evidência sugere que os povos resilientes têm uma aproximação mais optimista, gostosa e enérgica à vida, são curiosos e aberto às novas experiências, e são caracterizados por alto positivo emotividade (Bloco e Kremen, 1996; Klohnen, 1996).

As emoções positivas e resiliência psicológica evidência que ao anular as emoções negativas, os alunos possam melhorar o seu bem-estar psicológico, a sua saúde física e com a possibilidade de cultivar experiências de emoções positivas em momentos oportunos para lidar com as emoções negativas (Fredrickson, 2002).

As emoções positivas significam muito mais do que a ausência das emoções negativas. A capacidade de experimentar este tipo de emoções continua a ser desconhecida em grande parte pelos homens. Uma das características principal das emoções positivas é que seus

efeitos não terminam de uma só vez, pois o sofrimento é prevenido ou aliviado. Por sua vez, não é fácil fugir das emoções negativas, porém, elas podem provocar uma ampla gama de problemas para os indivíduos e para a sociedade, como por exemplo, o medo, a ansiedade, a fobia (Ohman, 1993). E também o *stress* crónico e agudo pode perfeitamente imunir o funcionamento do compromisso e criar sensibilidade relacionados com *stress* físico (O'Leary, 1990).

Por sua vez, Nolen-Hoeksema, Morrow, e Fredrickson (1993), acreditam que a tristeza e a dor podem crescer em unipolar a depressão, que quando é muito grave pode conduzir a imunossupressão que muitas vezes leva a perda de produtividade do trabalho ou insucesso escolar dependendo da tarefa do indivíduo. (O'Leary, 1990).

No caso dos estudantes dos PALOP, muitas vezes faltam-lhes a alegria, pois é uma situação bastante normal uma vez que estão inseridos num contextos avaliados como não seguros e não familiar (Izard, 1977).

É de realçar que a necessidade da integração para os estudantes proveniente dos PALOP no Ensino Superior Português constitui um bem fundamental para conseguir todo o resto.

A falta de interesse poderá ser uma outra dificuldade dos PALOP nos estabelecimentos de Ensino Superior em Portugal. Izard (1977), defende que o interesse surge em contextos avaliados como seguros, contextos esses que também podem ser avaliados como importantes e que requerem esforço e atenção (Ellsworth & Smith, 1988). O interesse consiste em querer investigar, envolver, ou expandir o auto de incorporação de novas informações e ter novas experiências com a pessoa ou objecto (Izard, 1977). De facto a alegria surge em situações avaliados como seguros e com um elevado grau de segurança e um baixo grau de esforço (Ellsworth & Smith, 1988). Esta emoção é distinta da mera satisfação ou do prazer que pode derivar de uma boa refeição ou reunião das necessidades corporais.

À primeira vista, na medida em que a inactividade não é uma acção, o contentamento parece não ter tendência de acção real. Pode ser, porém, que as mudanças desencadeadas por contentamento são mais cognitivo do que físico (Izard, 1977; Rivera, Possel, Verette, & Weiner, 1989).

5. Emoções Mistas

Os estudos anteriores demonstraram que em processos de adaptação universitária existem experiências emocionais mistas, como, alegria e tristeza. Por exemplo, a Susana (nome fictício) ao entrar na faculdade pela primeira, lembrava-se de ter sentido as duas emoções, a euforia e a tristeza, de uma forma sequencial. Neste sentido, o modelo espaço avaliativo de Cacioppo e Berntson (1994), defende que as emoções positivas e negativa são inseparáveis e que os sentimentos mistos de alegria e tristeza podem co-ocorrer.

De acordo com Harris (1994), as emoções podem ocorrer ao mesmo tempo, mas a capacidade de experimentá-las pode ser distinta da capacidade de entender. A volta disto deu uma polémica interessante, no qual, alguns investigadores argumentaram que as dimensões afectivas de prazer e desprazer são independentes, mas é possível, embora não acontece com muita frequência experimentar as duas dimensões ao mesmo tempo (Cacioppo & Berntson, 1994; Diener & Irã-Nejad, 1986; Larsen, McGraw, & Cacioppo, 2001; Schimmack, 2001).

Por outro lado, existe uma ideia que o espaço afectivo é uma forma bipolar, portanto, se opõe a experiência simultânea de dois pólos da mesma dimensão (Brehm & Miron, 2006; Verde, Salovey, & Truax, 1999; Russell & Carroll, 1999). Por sua vez, Shaver et al. (1987), acharam que quando as pessoas estão felizes em geral sorriem, riem, e procuraram outros, e que quando estão triste, franzem a testa, choram e preferem estar sozinhos. Dado a estes grandes contrastes entre a felicidade e tristeza, o modelo Russell e Carroll, (1999), afirmam que estas duas emoções são pólos opostos e mutuamente exclusivas. Perante esses grandes contrastes, os investigadores discordam sobre a relação entre felicidade e tristeza na experiência, e em particular, se essas emoções podem ser experimentadas em simultâneo.

Considerando que os pares das emoções separados por apenas alguns graus estão a ser assumida de uma forma correlacional e positiva. Aqueles que estão separados por 90° são considerados não correlacionados, e os que estão separados por aproximadamente 180° (por exemplo, alegria e tristeza) presume serem negativamente correlacionados. No entanto, a alegria e a tristeza surgem como pólos opostos, o que implica uma correlação entre a experiência das duas emoções (Russell, 1980).

Remington et al. (2000), constatou que o ângulo entre alegria e tristeza normalmente são estimados em cerca de 170° . Apesar do seu apoio considerável, Russell e Carroll (1999), actualmente apuram o tratamento do modelo circumplexo de frente polar emoções. Os pontos em comum extremidades opostas de um continuum bipolar deve ter uma perfeita negativa

teórico, o modelo circumplexo prevê uma correlação teórica entre alegria e tristeza, e entre outros pólos opostos.

Segundo Carrera e Ocejja (2007), o teste analógica emocional nos permite detectar e discriminar a existência de pelo menos quatro padrões diferentes de emoções mistas. O padrão sequencial, quando uma emoção aparece em primeiro lugar e é substituída por uma segunda emoção. O padrão de prevalência, quando as duas emoções são sentidas de forma simultânea, mas em todo o episódio emocional, um é de intensidade moderada ou alta, enquanto a outra é de intensidade muito baixa. O padrão inverso, quando as duas emoções mudam em relação inversa, ou seja, enquanto a intensidade de uma emoção progressivamente diminui, a intensidade dos outros aumenta progressivamente. E o padrão de altamente simultânea, ambas as emoções é de intensidade moderada ou alta e são sentidas em simultâneo. Estes quatro padrões, em particular constituem uma forma moderada de representar a grande complexidade de experiências emocionais mistas. Por outro lado, existe a possibilidade de uma experiência mista envolver duas emoções opostas.

Como síntese, pode-se afirmar as emoções sentidas pelos alunos dos PALOP durante o processo de adaptação da frequência do primeiro semestre podem estar relacionadas com a sua integração social e académica.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Método

1.1. Objectivo e Questões de partida

Esta investigação tem os seguintes objectivos: conhecer as experiências emocionais que caracterizam os estudantes dos PALOP ao saberem que vão entrar no Ensino Superior em Portugal e durante o primeiro semestre; verificar se as emoções sentidas durante a frequência do primeiro semestre estão relacionadas com a sua integração social e académica.

Assim, as nossas questões de investigação são:

- 1- Que tipos de experiências emocionais sentem os alunos PALOP quando sabem que vão entrar no ensino superior em Portugal?
- 2- Quais são os indicadores mais importante para a integração social e académica dos alunos PALOP?
- 3- Será que o rácio da positividade na frequência do ensino superior está relacionado com uma maior integração social e académica dos alunos PALOP no Ensino Superior em Portugal?
- 4- Será que as diferentes experiências emocionais mistas têm um impacto diferente na Integração Social e Académica dos alunos PALOP no Ensino Superior em Portugal?

1.2. Participantes

Todos os participantes da nossa amostra tinham que frequentar o 1º ano do ensino universitário. Assim, a nossa amostra é constituída por 100 alunos, provenientes dos PALOP, com idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos, sendo que 45% dos participantes são do sexo masculino e 55% do sexo feminino, apresentando uma média de idade de 27, 28 e com desvio padrão de 6,50. Os participantes são alunos universitários de Lisboa, pertencentes aos seguintes estabelecimentos de ensino: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT) 49.3%, Faculdade das ciências sociais e humanas (FCSH) 10.7%, Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) 5.7% e Faculdade de Ciências (FC) 4.3%. Na sua maioria são naturais de Cabo Verde 31.4%, Angola 17.9%, Guiné-Bissau 10%, São Tomé e Príncipe 10% e Moçambique 2,1%. Provêm de diversos cursos: Psicologia 15%, Gestão 14.3%, Sociologia 12.9%, Direito 10%, Ciência Política e Relações internacionais 7.1%, Engenharia 4.3%, Estatística Aplicada 4.3%, Serviço Social 2.9% e Arquitectura 0.7%. estão a frequentar o 1º ano da licenciatura. Como pode verificar na tabela 1, a maioria desses estudantes têm familiares em Portugal, mas 24.3% deles não vivem com família. De todos os participantes só 6,4% deles têm bolsa de estudo.

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica da amostra (N=100)

	N	Média	DP
Idade	99	27.28	6.501
Habilitação	97	13.49	8.848

		N	%
Sexo	Masculino	45	32.1
	Feminino	55	39.3
Estado civil	Solteiro/a	74	52.9
	Casado	9	6.4
	União de facto	11	7.9
	Divorciado	2	1.4
Religião	Separado	4	2.9
	Católica	72	51.4
	Muçulmana/ Outro	6	4.3
	Ateu	7	5.0
País	Protestante	8	5.7
	Cabo Verde	44	31.4
	Angola	25	17.9
	Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe	14	10.0
	Moçambique	3	2.1
Curso	Psicologia	21	15.0
	Gestão	20	14.3
	Sociologia	18	12.9
	Direito	14	10.0
	Ciência Política e	10	7.1
	Relações internacionais		
	Engenharia e Estatística	6	4.3
	Aplicada		
	Serviço Social	4	2.9
	Arquitectura	1	.7
Faculdade	ULHT	69	49.3
	FCSH	15	10.7
	ISEC	8	5.7
	FC	6	4.3
	Normal	52	37.1

Via de acesso	Maior de 23 anos	48	34.3
	Administrativo	8	5.7
	Estudante	39	27.9
	Empregado de mesa	10	7.1
Profissão	Vendedor/a	15	10.7
	Construção civil /	4	2.9
	Oper. de call center Domestica	3	2.1
	Aux. da educação	5	3.6
	Funcionário público	6	4.3
Familiares em Portugal	Sim	88	62.9
	Não	12	8.6
Vivem com família	Sim	51	36.4
	Não	34	24.3
Bolsa do estudo	Sim	9	6,4
	Não	91	65.0

1.3. Medidas utilizadas

O protocolo utilizado na investigação é composto por um Questionário sócio-demográfico, um questionário de experiências emocionais (Russell & Carroll 1999); Escala de Emoções Mistas (AES) (Carrera & Oceja, 2007); Teste de Positividade (Fredrickson, 2009); uma medida de Integração Social e Académica (ISA) (Silva; Abrantes, & Duarte, 2009) e uma medida de Integração Social no Ensino Superior (EISES) (Diniz & Almeida 2005).

O questionário de dados sociodemográficos permitem recolher informação relativa aos sujeitos, como: sexo, idade, habilitação literária, estado civil, religião, país, curso, faculdade, processo de candidatura, profissão, familiares directo que vivem em Portugal, se vivem com a família e também se é bolseiro do país de origem (apêndice I).

Questionário de experiências emocionais (EE) (metodologia de Russell & Carroll, 1999, Carrera & Oceja, 2007): Foi solicitado aos participantes que recordassem o momento em que souberam que iam entrar na faculdade e assinalassem o tipo de emoção que sentiram (6 emoções) e se sentiram com que intensidade e duração, colocando um círculo no número que melhor se adequa a si.

Todas as emoções foram apresentadas num formato unipolar, proposto por Russell e Carrol (1999) com sim ou não, seguido de uma escala de Likert para avaliar a intensidade da emoção sentida, que vai do valor 1 (muito baixa) a 7 (muito alta). Apresentámos ainda uma questão sobre a duração com 4 possibilidades de resposta (segundos, minutos, um quarto de hora, mais de um quarto de hora), seguindo a metodologia de Carrera e Oceja (2007) para análise das experiências emocionais mistas (anexo I).

Analogical Emotional Scale (AES) (Carrera & Oceja, 2007). Esta escala permite representar graficamente as experiências emocionais mistas, complementando assim a escala anterior. Solicitasse aos participantes que indiquem a emoção positiva e negativa mais intensas e que representem a experiência emocional graficamente. Esta escala permite discriminar quatro padrões diferentes da experiência emocional mista: 1-prevalente; 2-sequencial; 3- invertida e 4- altamente simultânea.

Teste de positividade (Fredrickson 2009; De Sousa & Gonçalves, em preparação), Esta escala avalia o rácio de positividade tendo duas dimensões: emoções positivas e negativas, avaliadas numa escala de 4 pontos (0- nada; 1- um pouco; 2- moderadamente; 3- bastante e 4- muito). A nível da consistência interna foi obtido um alfa de Cronbach de 0.75 para dimensões positivas e 0.73 para as dimensões negativas (De Sousa & Gonçalves, em preparação).

A escala Integração Social e Académica (ISA) de Silva, Abrantes e Duarte (2009), são constituídas por 25 itens com o formato de resposta tipo-*likert* de cinco pontos (1- Nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4- razoavelmente importante e 5- Muito importante) (anexo II).

Esta escala foi criada para medir integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP e foi adaptada à população portuguesa. Ainda esta inclui três dimensões: a dimensão Pessoal: bem-estar físico, bem-estar psicológico, equilíbrio emocional, autoconfiança, apoio familiar, motivação, domínio da língua, autonomia e independência do aluno e apoio financeiro. A dimensão Interpessoal/Social: bom relacionamento com os colegas, professores e funcionários, criação de laços de amizade, tolerância intercultural, bom ambiente académico e participação em actividades extra-curriculares, culturais, associativas e recreativas. E a dimensão Académica/Institucional: expectativas iniciais em relação ao Curso, preparação académica anterior, satisfação com o curso, bom desempenho académico, qualidade das infra-estruturas e serviços da escola, acolhimento e receptividade da instituição e existência de redes e programas institucionais de

apoio. A fiabilidade desta escala foi comprovada através do *Alpha de Cronbach*, o valor encontrado foi de 0,81.

Escala de Integração social no Ensino Superior (EISES) de Diniz e Almeida (2005), foi aferida pela população portuguesa. É composta por 10 itens de resposta tipo-*likert* de cinco pontos (1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- nem discordo, nem concordo; 4- de acordo e 5- totalmente de acordo) (anexo III).

Esta escala também inclui três dimensões, o Equilíbrio Emocional (EE) constitui-se pelo: Item 3, Item 23 e Item 11. O Relacionamento Interpessoal (RI): Item 7, Item 20 e Item 32 e o Bem-estar pessoal (BE): Item 9, Item 31, Item 18 e Item 17. Através da análise factorial confirmatória (*LISREL8-SIMPLIS*) verificou-se que esta estrutura factorial hierárquica era aceitável para descrever a integração social dos estudantes que iniciavam a frequência do primeiro ano (Diniz e Almeida, 2005). Esta escala revela uma consistência de 0.66.

Todas as medidas escolhidas, demonstram possuir consistência interna e foram utilizadas com consentimento dos autores (ver apêndice II). Segundo os critérios de classificação de Hill e Hill (2008), sendo que acima de 0.9 é considerado Excelente; entre 0.8 e 0.9 é considerado Bom; entre 0.7 e 0.8 é considerado Razoável; entre 0.6 e 0.7 é considerado fraco; e por fim abaixo de 0.6 é considerado Inaceitável.

1.4. Procedimento

A recolha dos dados foi efectuada num campo universitário, no período compreendido entre 1 de Março a 15 de Abril de 2010. Foi o período a que corresponde ao início do 2º semestre do ano lectivo 2009/2010, o que permitiu que os alunos inscritos no 1º ano dos Cursos, já tenham tido uma experiência do ensino superior no 1º semestre, de forma a responderem o inquérito.

Esta investigação é de natureza transversal e correlacional. Procedeu-se à recolha dos dados junto da população universitária. Após abordar os sujeitos, foi-lhes solicitada a sua participação nesta investigação, tendo sido informados do objectivo do estudo e do seu carácter confidencial, explicando que os dados obtidos se destinavam unicamente a

procedimentos estatísticos. Após a explicação do procedimento, os sujeitos sentavam-se num local tranquilo para a realização do preenchimento do protocolo de investigação. Pediu-se aos participantes para seguirem cuidadosamente as instruções indicadas no protocolo de investigação e foi-lhes explicada a inexistência de respostas certas ou erradas e que lhes era permitido desistirem a qualquer momento.

O protocolo de investigação estava organizado da seguinte forma: uma folha de rosto na qual se encontravam expressa as informações gerais relativamente ao estudo, de forma a permitir um consentimento informado; um questionário de dados demográficos; as escalas de emoções; a escala de integração social e académica e por último a escala de integração social no ensino superior (anexo I, anexo II, anexo III). Com a finalidade de preservar a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes, não se procedeu à identificação dos sujeitos no protocolo.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

1. Resultados

Os dados foram introduzidos numa base de dados Excel e posteriormente analisados, utilizando o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS 17 para o Windows).

O pressuposto da normalidade foi verificado através do Teste de Levene, os n's de cada grupo forem superiores a 30 (Pallant, 2007). Procedeu-se as descritivas das escalas, a correlação de Pearson com o objectivo de avaliar até que ponto as variáveis em estudo se associam. Ainda foram efectuados os testes paramétricos para comparação de diferenças de médias, o teste T de Student. Segundo Pereira (2006), o teste T pode ser utilizado para testar diferenças entre duas situações e para uma variável.

1.1. Estatísticas descritivas

1.1.1. Características e consistência interna das escalas

Na tabela dois apresentamos o estudo das características descritivas das escalas. Como podemos verificar, a escala do teste de positividade, dimensão Positiva tem uma média de respostas de 2.20 (DP =0.72) e dimensão Negativa tem uma media de respostas de 0.99 (DP=0.64). No que se refere à escala ISA, a média de respostas é de 86.97 (DP=12.57). Por último, relativamente à EISES, podemos observar que apresenta uma média de 33.27 (DP =6.43). No que diz respeito à consistência interna, todas as escalas utilizadas apresentam alfas de Cronbach acima de 0.60, o que se considera um valor adequado (Hill & Hill, 2008).

Tabela 2- Características descritivas das escalas, consistência interna e rácio da positividade

	Média	DP	Alfa
Emocional Positiva	2.20	0.72	0.75
Emocional Negativa	0,99	0.64	0.73
ISA	86.97	12.57	0.81
EISES	33.27	6.43	0.66
Rácio de positividade	2.11	2.28	

Nota: ISA – Integração Social e Académica; EISES – Escala de Integração no Ensino Superior

1.1.2. Integração social e académica

Os resultados apresentados no quadro 3 revelam que a integração social e académica percebida nas três dimensões sejam elevadas, mas os participantes percebem uma maior integração pessoal, seguida de integração académica/ institucional e, por último, de interpessoal/social. A realização de testes t para amostras emparelhadas permitiu verificar que todas as dimensões apresentam as médias estatisticamente significativas entre si ($p < 0.000$).

Tabela 3 – dimensões da integração social e académica

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desv. Padrão
Pessoal	94	2.11	4.89	3.61	.63
Académica	94	2.13	4.75	3.45	.62

Interpessoal 96 2.11 5 3.35 .51

Para uma boa integração social e acadêmica, os participantes consideram mais importância o apoio financeiro (32.9%), o domínio da língua (30.7%), a satisfação com o curso (29.3%), a motivação (28.6%) e o apoio familiar (27.9%). Para avaliar as suas integrações neste nível de ensino os resultados apontam que 28.6% destes sentiram-se abatidos, 24.3% sentiram-se fracos e mal alimentados, 24.3% também sentiram dificuldade em cuidar de si mesmos, 22.9% tiveram dificuldades em criar um grupo de colegas e por fim 20.7% têm-se sentido irritáveis nestes tempos de Universidade (ver tabela 4).

Tabela 4 – descritivas das escalas da integração social e académica

	Itens	N	%
ISA	Apoio financeiro	46	32.9
	Domínio da língua	43	30.7
	Satisfação com o curso	41	29.3
	Motivação	40	28.6
	Apoio familiar	39	27.9
EISES	Abatido	40	28.6
	Fraco	34	24.3
	Dificuldade de cuidar de si	34	24.3
	Dificuldade de criar grupos	32	22.9
	Irritado	29	20.7

Nota: N= nº de participantes;

1.1.3. Experiências emocionais

De acordo com o nosso resultado, verificamos que na sua maioria os participantes sentiram alegria (68.6%) com a intensidade elevada (M= 5.34) e com a duração longa (mais de que um quarto de hora), 45% sentiram surpresa com a intensidade elevada (M= 4.55) e com a duração moderada (um quarto de hora), 40% destacaram medo numa intensidade moderada (M=3.88) e com duração moderada, 31.4% revelaram tristeza numa intensidade moderada (M=4.55) e com duração longa, 7.1% sentiram-se raiva com a intensidade fraca (M=2.60) durante muito pouco tempo (segundos) e, por último, apenas 3.6% dos participantes sentiram nojo com a intensidade moderada (M=3.14) durante minutos. Quanto aos padrões de experiências emocionais, 22.1% dos participantes experimentaram os dois tipos de emoções (positivas e negativas) em sequência, os outros (22.1%) apenas sentiram uma emoção positiva, 17.1% experimentaram os dois tipos de emoções em simultâneo, 6.4% de modo prevalente e 2.1% de modo invertido. Quanto aos padrões de experiências emocionais, 22.1% dos participantes experimentaram os dois tipos de emoções (positivas e negativas) em sequência, os outros (22.1%) apenas sentiram uma emoção positiva, 17.1% experimentaram os dois tipos de emoções em simultâneo, 6.4% de modo prevalente e 2.1% de modo invertido (ver tabela 5).

Tabela 5 – descritivas das experiências emocionais

	N	%	Média da intensidade	Média da duração
Alegria	96	68.6	5.34	3.13
Surpresa	63	45	4.55	2.95
Medo	56	40	3.88	2.68
Tristeza	44	31.4	4.55	3.05
Raiva	10	7.1	2.60	1.90
Nojo	5	3.6	3.14	2.00
Sequencial	31	22.1		
Uma emoção Positiva	31	22.1		
Simultânea	24	17.1		
Prevalente	9	6.4		
Invertida	3	2.1		

Nota: N= n° dos participantes;

Podemos constatar pelos nossos resultados (tabela 6), que as emoções mistas mais sentidas são: alegria e medo e alegria e tristeza, ou seja, 42 dos 67 participantes, 15.7% sentiram alegria e medo e 13.6% sentiram alegria e tristeza. Além disso 25 dos 67 participantes, apenas 8.6% sentiram surpresa e medo e 6.4% sentiram surpresa e tristeza ao mesmo tempo, mas não existem diferenças estatisticamente significativas entre essas respostas ($p = 0.184$).

Tabela 6 – Crosstabs entre experiências emocionais positivas e negativas

	Alegria	%	Surpresa	%
Medo	22	15.7	12	8.6
Tristeza	19	13.6	9	6.4

Nota: sig. = 0.184>0.05;

Ainda foi possível concluir-se que existe uma diferença de médias estatisticamente significativa relativamente às experiências emocionais positivas ($t = 1.99$; $p = 0.05$), com às emoções positivas e com às emoções negativas ($t = -4.16$; $p = .000$). Tendo em conta os nossos resultados (tabela7), averiguamos que os alunos, nos quais, experimentam emoções positivas estão mais felizes dos que experimentam emoções negativas.

Tabela 7 – resultados do teste T-student entre a variável AESP (Carrera &Oceja, 2007) com as emoções positivas e negativas (Fredrickson, 2009)

	M Alegria	M Surpresa	T	p
Positivas	2.26	1.99	1.99	.05
Negativas	.85	1.44	-4.16	.000

Nota: M = Média; t = estatística de teste, p = probabilidade de significância unilateral. AESP – escala analógica emocional positiva.

1.2. Correlações

Foi realizada uma matriz de correlação de Pearson, onde o r varia entre (-1 < r < 1) e com o seguinte grau de associação: muito fraca (< 0.1), fraca (0.1 < r < 0.3), moderada (0,3 < r < 0.6), forte (0.6 < r < 0.9) e muito forte (0.9 < r < 1) (Diamantaupolos e Schegrlmilh, 1997).

A análise da matriz de correlações entre as dimensões de Fredrickson, (2009) as dimensões da ISA e da EISES (tabela 8 e 9) revela que as emoções positivas não se associam de forma significativa com nenhuma das dimensões da ISA, mas para as emoções negativas os resultados apontam que existe uma associação negativa e significativa com a dimensão pessoal ($r = -.29$; $p = 0.00$) não sendo significativa com a dimensão interpessoal e académica.

Nas dimensões da EISES, os dados revelam que não existe uma associação significativa com as emoções positivas. Contudo, as emoções negativas encontram-se significativa e negativamente correlacionadas com o equilíbrio emocional ($r = -.23$; $p = .02$), o que já não acontece com o relacionamento interpessoal e com bem-estar pessoal.

Tabela 8- Relação entre as emoções Positivas e Negativas (Fredrickson 2009) com as dimensões da ISA

	Pessoal	Interpessoal	Académica
Emoções Positivas	$r = .19$ $p = .06$	$r = .16$ $p = .11$	$r = .14$ $p = .17$
Emoções Negativas	$r = -.29^{**}$ $p = .00$	$r = -.18$ $p = .07$	$r = -.19$ $p = .05$

Nota: r = Coeficiente de Pearson; p = probabilidade de significância bilateral, ** = correlação significativa para um nível de 0,01 com 99% de confiança.

Tabela 9- Relação entre as emoções Positivas e Negativas (Fredrickson) com as dimensões da EISES

	Relacionamento interpessoal	Bem-estar pessoal	Equilíbrio emocional
Emoções Positivas	$r = 0.15$ $p = 0.13$	$r = 0.08$ $p = 0.38$	$r = 0,05$ $p = 0.61$
Emoções Negativas	$r = -0.19$ $p = 0.05$	$r = -0.12$ $p = 0.20$	$r = -0.23^*$ $p = 0.02$

Nota: * = correlação significativa para um nível de 0,05 com 95% de confiança.

Tendo em conta a revisão da literatura, esperava-se que o processo de integração social e académica estivesse relacionado com um maior rácio de positividade. Através dos resultados apresentados na tabela 10, pode indicar-se que tal expectativa foi suportada pelos

resultados, pois existem relações significativas entre o rácio de positividade com as dimensões da ISA, excepto a dimensão académica/institucional, dado que o rácio da positividade se correlaciona positivamente e significativa com a dimensão pessoal ($r = .32$; $p = .00$) e com a dimensão interpessoal/social ($r = .22$; $p = .03$). Assim como, podemos averiguar com as dimensões da EISES, também existem relações significativas e positivas entre rácio de positividade com relacionamento interpessoal ($r=.27$; $p=.00$) e com equilíbrio emocional ($r=.27$; $p=.01$), mas não significativo com o bem-estar pessoal (ver tabela 11).

Tabela 10 – correlação entre rácio da positividade com as dimensões da ISA

	Pessoal	Interpessoal	Académica
Rácio da positividade	r= .32**	r= .22*	r= .20
	p= .002	p= .034	p= .064

Nota: * $p < 0,05$; ** $p \leq .01$

Tabela 11 – correlação entre rácio de positividade com as dimensões da EISES

	Relacionamento interpessoal	Equilíbrio emocional	Bem-estar pessoal
Rácio de positividade	r= .27**	r= .27**	r= .19
	p= .00	p= .01	p= .06

Nota: ** $p \leq .01$

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Conforme foi dito anteriormente, o presente estudo pretende (1) conhecer as experiências emocionais que caracterizam os estudantes dos PALOP ao saberem que vão entrar no Ensino Superior em Portugal; (2) caracterizar os indicadores da integração social e académica; (3) analisar se o rácio da positividade na frequência do ensino superior está relacionado com uma maior integração social e académica e (4) verificar se as emoções sentidas durante a frequência do primeiro semestre estão relacionadas com a sua integração social e académica.

Em relação ao primeiro objectivo os dados revelaram que as emoções mais sentidas pelos alunos dos PALOP foram alegria e medo; alegria e tristeza ao mesmo tempo. Comparando com os resultados do estudo anterior de Carrera e Oceja (2007), 88 dos 150 participantes (59%) sentiram a felicidade e tristeza. Por outro lado, apenas 19 dos 152 participantes (12%) sentiram tanto calmo como tenso ao mesmo tempo. Podemos concluir que os estudantes dos PALOP reportaram experiência emocional mista e que o nosso resultado vai de encontro com outros estudos, também têm demonstrado que nos processos de adaptação ao ensino superior em Espanha, os estudantes reportam uma experiência de emoções mistas de alegria e tristeza (Carrera & Oceja, 2007).

No que refere ao segundo objectivo os resultados revelam que embora a integração social e académica percebida nas três dimensões seja elevada os participantes percebem uma maior integração pessoal, seguida de integração académica/ institucional e, por último, de interpessoal/social. Para uma boa integração social e académica, os participantes consideram mais importância o apoio financeiro, o domínio da língua, a satisfação com o curso, a motivação e o apoio familiar. Estes resultados vão de encontro com as respostas obtidas no estudo anterior, nos quais, os participantes revelaram que esses factores constituem

importantes indicadores de integração social e académica dos alunos PALOP no ensino superior (Silva, Abrantes & Duarte, 2009).

Relativamente ao terceiro objectivo, os resultados mostraram correlações positivas e significativas entre o rácio da positividade com algumas das dimensões da escala ISA, excepto a dimensão académica/institucional, assim como, com as dimensões da EISES, em excepção o bem-estar pessoal. Conclui-se que quanto maior a positividade, maior a integração social e académica em algumas dimensões, o que prova que as experiências emocionais são importante no sucesso da integração. Segundo «*the broaden-and-build theory*» Fredrickson (2001), o afecto positivo acumula e compõe ao longo do tempo, no qual, a positividade pode transformar os sujeitos para melhor, tornando-os mais saudáveis, socialmente mais integrados, experientes, eficientes e resilientes. Apoiando essa visão os estudos anteriores de Fredrickson e seus colegas, demonstraram que o afecto positivo na avaliação inicial prevê aumentos no bem-estar físico e psicológico, ou seja, o afecto positivo é fundamental para a saúde física, mental e para a integração social e académica (Fredrickson & Joiner, 2002; Fredrickson, Brown, Cohn, Conway, & Mikels, 2005).

Respectivamente ao quarto objectivo, foi possível concluir que apenas as emoções negativas estão relacionadas de forma negativa e significativa com a dimensão pessoal da ISA e com o equilíbrio emocional da EISES, durante a frequência do primeiro semestre.

De qualquer forma a entrada no Ensino Superior é experienciada pelos os estudantes na generalidade, com mistos desafios e dificuldades, como, ocorrem várias mudanças e exigências em termos pessoais, sociais e académicos, logo, suscita eventuais dificuldades na sua adaptação à instituição. De acordo com a investigação anterior estes desafios estão na origem de várias dificuldades psicossociais, com reflexos negativos na adaptação, na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes do primeiro ano (Diniz, 2001, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991; Santos & Almeida, 2000). Em consequência, são elevadas as taxas de insucesso e de abandono nesse ano de transição (Broonen, Pireaux, & Walgraffe, 1994; Van Vracem & De Ketele, 1983).

Em consideração a o que foi dito, seria fundamental dar um especial atenção aos alunos recém-chegados ao ensino superior, a universidade deveria implementar programas de intervenção psicopedagógica que pudessem facilitar a adaptação académica e minimizar o impacto educacional da universidade nestes estudantes (Santos, 2000; Villar, 2003; Cunha, 2004).

Ao longo da investigação, permitiu-se observar que a sociedade portuguesa tem um estereótipo sobre os estudantes dos PALOP, o que não facilita nada a vida e a nossa integração. Apesar da evolução ainda somos «visto de lado», o que nos causa um certo mal-estar, principalmente para o grupo minoritário e fragilizado do ponto de vista socioeconómico e cultural. No entanto, podemos dizer que ainda há muito a fazer no campo da integração dos alunos dos PALOP.

As emoções positivas, relacionamento interpessoal, a dimensão pessoal e académica, o bem-estar e o equilíbrio emocional determinam: a integração dos alunos, o seu desenvolvimento pessoal, o seu desempenho académico, a decisão de permanência no ensino superior e as aspirações futuras. Assim, dada a importância assumida pela integração social e académica e a sua importância no sucesso escolar e, conseqüentemente, no sucesso profissional dos alunos, este trabalho exploratório pode ajudar no abrir das portas para o desenvolvimento de mecanismos de melhorias no processo de formação académica no ensino superior com vista à definição de estratégias de formação para o desenvolvimento económico-social dos países de origem dos formandos.

Apesar de os resultados serem importantes, não deixa de ser necessário salientar as limitações desta investigação. Uma das principais limitações encontradas foram auto-reporte que pode estar associado ao enviesamento de desejabilidade social e ao tamanho da amostra que não permite extrapolações dado ser uma amostra de conveniência. Porém, é um estudo retrospectivo, nos quais, as emoções mistas não foram avaliadas no momento, mas sim lembradas pelos alunos só no início do segundo semestre, logo, o que esses alunos lembram podem não corresponder exactamente com as emoções sentidas na primeira semana das aulas. Por outro lado, as escalas ISA e EISE não nos permitiu estudar o desempenho e os resultados académicos.

Assim, sugere-se que no futuro será importante realizar mais estudos sobre esta temática e com objectivo de avaliar o início do primeiro semestre com o início do segundo semestre (mesmos participantes). E inclui instrumentos que permita avaliar o desempenho, o sucesso e abandono escolar dos alunos provenientes dos PALOP.

Referências bibliográficas

- Almeida, A.N. (1986). Perspectivas dos jovens sobre a família e o casamento – notas críticas. *Análise Social* 22 (90), 57-164.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L.S. & Soares, A.P. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Análise Psicológica* 2, 81-93.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Averill, J. R. (1994). Emotions are many splendored things. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *the nature of emotions: fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Berger, J.B. (1997). Students' sense of community in residence halls, social integration, and first-year persistence. *Journal of College Student Development*, 38(5).

- Cabrera, A.F.; Castaneda, M.B.; Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (2), 143-164.
- Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1994). Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*. Chicago: University Chicago Press.
- Carrera, P. & Oveja, L. (2007). Drawing mixed emotions: Sequential or simultaneous experiences? *Cognition and Emotion* 2007, 21 (2), 422-4.
- Chickering, A.W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Christie, N.G.E. & Dinham, S.M. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *Journal of Higher Education*, 62 (4).
- Clore, G. L. (1994). Why emotions are felt In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *the nature of emotions: fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Coll, C. (2000). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, S.M. (2004). *A inteligência e as habilidades sociais na adaptação de alunos ao curso superior: um estudo com alunos do 1º ano do Instituto Militar de Engenharia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.
- Cutrona, C.E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of adjustment. In L.A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. New York: Wiley.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. 6ª Edição*. Publ. Europa-América, Mem Martins.

- Damásio (1994), A. R. O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano. 3ª Edição Publ. Europa-América, Mem Martins.
- Darwin, C. (2006). A expressão das emoções nos homens e nos animais. Santa Maria da Feira: Relógios de Água.
- De Sousa, C. & Gonçalves, S. P. (em preparação). Teste da Positividade (Fredrikson, 2009). FacinLab, Instituto Piaget. Almada.
- Diniz, A.M. & Almeida, L.S. (2005). Escala de integração social no ensino superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23 (4), 461-476.
- Finkel, N. J. (2001). Not Fair! The Typology of Commonsense Unfairness, American Psychological Associations, Washington DC, 335 pg.
- Fontaine, K.R., & Seal, A. (1997). Optimism, social support, and premenstrual dysphoria. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 234-247.
- Frederickson, B. L. (2002). Positives emotions. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive Psychology*. Oxford: University Press. Retirado: Dezembro, 10, 2009, em <http://books.google.com/books>.
- Frederickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive psychology: the Broaden-and-build Theory of Positive Emotions. *America Psicologist*. Retirado: Março, 15, 2010, em <http://www.unc.edu/peplab/publications/role.pdf>
- Frederickson, B. L. (2009). Positives emotions. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of positive Psychology*. Oxford: University Press. Retirado: Dezembro, 10, 2009, em <http://books.google.com/books>.
- Frederickson, B. L., Brown, S., Cohn, M. A., Conway, A., & Mikels, J. (2005, January). *Positive emotions build personal resources and predict future subjective well-being*. Paper presented at the Sixth Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, New Orleans, LA.

- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172–175.
- Freire, S. (2000). Valores familiares dos estudantes finalistas da Universidade d Algarve. *Análise Psicológica 18 (3)*, 345-353.
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1994). Emotions are funcional. Most of the time. In P. Ekman& R. Davidson (Eds.), *the nature of emotions: fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (1995). Las leis de la emoción. Em Dolores Avia, M. & Sánchez Bernardos, M.L. *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Frijda, N. H. (2000). The Psychologists' Point of View. In *Handbook of Emotions*, Eds Furnham, A. & Trezise, L. (1983). The mental health of foreign students. *Social Sciences and Medicine, 17*, 365-370.
- Hofer, B.K., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1998). Teaching college students to be selfregulated learners. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. from teaching to self-reflective practice* . New-York: The Guilford Press.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. Plenum Press, New York.
- Izard, E. (1984). *Emotions cognitions and behavior*. Cambridge: University Press.
- Kenny, M. E. (1987b). Family ties and leaving home for college: Recent findings and implications. *Journal of College Student Personnel, 28 (5)*, 438-442.
- Kenny, M. E. (1987a). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence, 16 (1)*, 17-29.
- Kenny, M. E. (1990). College senior's perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development, 31 (1)*, 39-46.

- Kenny, M., & Donaldson, G. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (4), 479-486.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lelord, F., & André, C. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Pergaminho. Besche-Richard, C. & Bungener, c. (2008). *Psicopatologias, emoções e neurociências*. Lisboa: climepsi.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes do 1º e 4º ano do Ensino Superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.).
- Machado, F.L. (1997). Contornos e especificidades da imigração em Portugal. *Sociologia: Problemas e Práticas*.
- Marino Junior, R. (1975). *Fisiologia das emoções: Introdução à neurologia do comportamento, anatomia e funções do sistema límbico*. São Paulo: Sarvier.
- Miranda, J. C. (2002). *A identidade nacional. Do mito ao sentido estratégico*. Oeiras: Celta.
- Monteiro, S.O.M., Tavares, J.P.C. & Pereira, A.M.S. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior.
- Newton, F.B., & Smith, J.H. (1996). Principles and strategies for enhancing student. Learning. *New Directions for Student Services*.
- Nyer, P. U. (1997) A Study of the Relationships Between Cognitive Appraisals and Consumption Emotions. *Journal of the Academy of Marketing Science*. Vol.25.
- Pereira, A. (2006). *Guia pratica de utilização do SPSS: Análises de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Sílabo.
- Pinheiro, M. (2003). Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. *Dissertação de Doutoramento*. Coimbra.

- Pinto, A. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roseman, I.J. (1991). Appraisal Determinants of Discrete Emotions. *Cognition and Emotion*.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125, 3-30.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55, 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santos, L. & Almeida, L.S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217
- Santos, S.M. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos & S.M. Caíres (orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In C. Chang (Org.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Scherer, A. (1994). Toward a concept of modal emotions. In P. Ekman & R. Davidson (Eds.), *The nature of emotions: fundamental questions* (pp.25-31). New York: Oxford University Press.
- Sisto, F. F., & Bazi, G. A. P. (1999). Escala de auto percepção de emoções. Faculdade de Educação, Unicamp (mimeo).

- Sisto, F. F., Bartholomeu, D., Rueda, F. J. M., & Fernandes, D. C. (2004). Auto-conceito e Emoções. In Machado, C., Almeida, L. S., Gonçalves, M., & Ramalho, V. (Org.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Silva, C.; Abrantes, J. L. & Duarte, I. (2009). Integração Social e Académica dos Alunos Provenientes dos PALOP no Ensino Superior Português. Conference Proceedings do 1º Congresso de Ciência Regional de Cabo Verde / 2º Congresso Lusófono de Ciência Regional / 15º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional / 3º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza. Praia, Cabo Verde, 8-12.Julho.
- Soares, A.P.C. & Almeida, L.S. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In B.D. da Silva & L.S. Almeida (orgs), *Actas do VI Congresso Galaico- Português de Psicopedagogia*, III (pp.899-909). Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Solano, A. C., & Lopéz, M. del P. S. (2000). Objectivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (1), 87-92.
- Solomon, R. C. (2000). The Philosophy of Emotions. In: Lewis, Michael; Havilandjones, Jeannette M. Handbook of Emotions. New York: The Guilford Press.
- Summerskill, J. (1962). Dropouts from college. In N. Sanford (Ed.), *The American college: A psychological and social interpretation of higher learning*. New York: Wiley.
- Thom, V. (2006). Enhancing the student experience: Global education and integration. *Going Global 2. The UK's International Education Conference*. Edinburgh, UK.
- Ting, S-M. R., & Robinson, T.L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American students. *Journal of College Student Development*, 39(6)
- Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young children learning: talking and thinking at home and at school*. London: Fontana.
- Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success: A longitudinal comparison by race. *Journal of College Student Personnel*, 26, 405- 410.
- Upcraft, M. L. & Gardner, J. N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. In M. L. Upcraft & Associates (Eds.), *The freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Verztman, J. S. (1995). *Tristeza e depressão: Pensando nos problemas da vida*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Villar, J.D. (2003). *Adaptação de questionário de vivência universitária com estudantes de Arquitetura e de Engenharia*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba:SP.
- Weinstein, C.E., Dierking,D., Husman, J., Roska, L., & Powdrill, L. (1998). The impact of a course in strategic learning on the long-term retention of college students. In J.L. Higbee, & P.L. Dwinell (Eds.), *Developmental education: Preparing successful college students* (Monograph Series. South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214.

