



PRAXE ACADÉMICA: RAZÕES, EMOÇÕES E RELAÇÕES

LUÍS GONZAGA^{1,2}, DANIELA SALVADO¹, DANIELA PINTO¹ E PATRÍCIA BRÁS¹

1. Escola Superior de Desporto de Rio Maior
2. Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém



INTRODUÇÃO

O contexto, ambiente e percurso académicos do ensino superior representam um significativo desafio relativamente às vivências e práticas anteriores do ensino secundário e levanta pertinentes questões no âmbito da adaptação e desenvolvimento psicossocial dos próprios estudantes.

Para estes, esta transição obriga a efetuar importantes mudanças no âmbito das relações interpessoais (incluindo o relacionamento com novos professores e colegas), das rotinas no seu dia-a-dia (incluindo as académicas de trabalho autónomo, de aprendizagem ativa, de gestão do tempo e das tarefas), dos papéis sociais (incluindo o de estudante autorregulado e responsável) e até das próprias conceções acerca de si e do mundo que o rodeia (incluindo a sua autoestima e autoconceito académico e as expectativas de controlo em relação à vida académica e social) (Gonzaga, Gozalo-Delgado, León, & Pinheiro, 2012). Para a maioria destes, vivendo a primeira saída de casa, o impacto deste processo de socialização e vivência da cultura académica e/ou associativa é potenciado pela participação em jantares, festas e tradições nas quais se inclui a praxe académica.

É, muitas vezes, no quadro destas práticas iniciáticas de integração que pequenos desvios ou exageros mínimos transformam situações comuns de lazer e convívio positivo em momentos de adversidade e intenso stress para os "caloiros". Perante a afirmação de poder e do estatuto de superioridade, por parte de hierarquias bem definidas e legitimadas num código que os precede, os "caloiros" veem-se obrigados a desenvolver e/ou mobilizar recursos pessoais e psicossociais para lhes fazer face, num processo em que o apoio e suporte social de terceiros tem um papel facilitador e otimizador (Pais Ribeiro, 2000).

Este estudo visa avaliar razões e emoções associadas a uma prática comum recolhida nas vivências académicas e a importância relativa da qualidade de relacionamento interpessoal com o grupo turma de pertença.

MÉTODO

PARTICIPANTES

- A recolha dos dados foi efetuada nos anos letivos de 2010/2011 a 2013/2014 junto de uma amostra estratificada de 107 estudantes,
- inscritos nos cursos de formação inicial das ESDRM:
 - Desporto, *Condição Física e Saúde* (DCFS) (24 – 22,4%),
 - Desporto de Natureza e Turismo Ativo (DNATA) (18 – 16,8%),
 - Gestão das Organizações Desportivas (GOD) (17 – 15,9%),
 - Psicologia do Desporto e do Exercício (PDE) (23 – 21,5%), e
 - Treino Desportivo (TD) (25 – 23,4%), sendo
- 49 (45,8%) do sexo feminino e 58 (54,2%) do sexo masculino,
- idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos (média de 20,68 ± 3,67), e
- em que 45 (42,1%) têm pelo menos uma UC em atraso.

MÉTODO

INSTRUMENTOS

• Na recolha de dados foi utilizado um questionário desenhado a partir de um episódio de jantar / festa académica, com uma situação de coação / agressão, vitimização e suporte como estrutura narrativa e o convite à tomada de perspetiva empática (cognitiva e emocional) de um dos três atores (veterano, caloiro e padrinho ou madrinha).

• Partindo da estrutura narrativa alicerçada nos princípios atrás salientados (em elementos a incluir no cenário proposto e atores), e atendendo à necessidade de controlar o efeito de género na elaboração e posterior análise da mesma, era proposto o seguinte episódio de partida:

EPISÓDIO

«O(a) Alexandre(a) estava no seu primeiro jantar de curso. O ambiente estava animado e brindava-se à vez cada um dos presentes. O brinde acabava com o brindado a beber de uma só vez o vinho tinto que se lhe punha no copo. Começou a ficar preocupado. Nesse convívio, consumia-se mais do que a regra e ele(a) não estava habituado(a) a beber assim. O(a) seu / sua padrinho / madrinha sugeriu que se recusasse mas ele(a) entendia ser um ritual de integração e queria muito pertencer ao grupo. Chegou a vez dele(a) e o(a) veterano(a) de serviço gritou: - 'E tens que ir para cima da mesa!' O(a) Alexandre(a) estava em pânico mas não queria dar parte fraco!».

• Como complemento, foi igualmente utilizado o *Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais (IQRI)* (Pierce, 1994; Neves & Pinheiro, 2009) para a avaliação da qualidade das relações com a respetiva turma, medida em três dimensões: profundidade, suporte e conflito.

RESULTADOS

Apresentam-se seguidamente os principais resultados analisados em função das variáveis sociodemográficas consideradas.

SE FOSSES ALGUÉM NESTA HISTÓRIA, QUEM SERIAS?

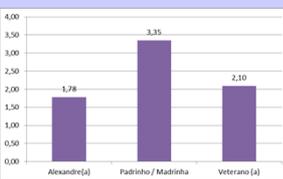


FIGURA 1 – TOMADA DE PERSPETIVA EMPÁTICA (N=107)

- Não se verificam diferenças significativas na tomada de perspetiva empática quanto às variáveis género, curso de pertença ou com o ter ou não ter unidades curriculares em atraso. Também não se verifica qualquer relação com a idade dos estudantes. No entanto, podem ser salientadas as seguintes tendências nos resultados:
 - Os estudantes dos cursos de PDE e DCFS e aqueles que não têm UCs em atraso são os que mais tomam a perspetiva do(a) caloiro(a).
 - Os estudantes dos cursos de DNATA e GOD, do género masculino e os que têm UCs em atraso são os que mais tomam a perspetiva do padrinho ou madrinha.

RESULTADOS

- Os estudantes do curso de DCFS, do género feminino, e com UCs em atraso são os que mais tomam a perspetiva do(a) veterano(a).

“RAZÕES”

Alexandre(a):

• “Porque este ritual faz parte de um ritual de integração.”

• “Porque não se deve abusar. A pessoa é que deve escolher se quer ou não.”

• “Nunca queremos dar parte fraca, mas quando é com um amigo nosso temos tendência a aconselhá-lo a parar. O que não acontece no papel do veterano.”

Padrinho / Madrinha:

• “Apesar de ser o primeiro jantar do Alexandre, e de ele ter como objetivo integrar-se, nada justifica que tenha de aceitar tudo o que lhe pedem para fazer. Ele, ou qualquer indivíduo, deve rejeitar todas as “ordens”, sempre que sinta que estas o vão prejudicar.”

• “Porque nunca levaria alguém ou obrigava alguém a ingerir bebidas alcoólicas contra a sua vontade, não excludo ninguém por não beber.”

• “Se sou madrinha de algum caloiro, o meu dever é proteger a sua pessoa no ambiente novo que o acolhe. Uma vez que o afilhado não estava habituado a beber, e uma vez que apenas o estava a fazer não por segurança própria mas sim para pertencer a um grupo, tinha o dever de marcar mais a sua personalidade protegendo-o de qualquer comportamento desviante que o mesmo não teria por descargo e firmeza própria.”

Veterano(a):

• “Porque temos que viver ao máximo no espírito académico.”

• “Não tem mal nenhum beber um copo num jantar de grupo.”

• “Eu gosto muito da festa e não teria medo do beber o copo, mas também compreendo a sua preocupação. Se fosse veterano gostava que as pessoas brincassem na festa e participassem.”

NA TUA OPINIÃO, PORQUE É QUE ACONTECEM ESTAS COISAS NA VIDA ACADÉMICA?

- “Porque existem pessoas que ficam tão entusiasmadas com este tipo de jantares / rituais / eventos que, por vezes, perdem a noção da realidade e se esquecem de respeitar os outros.”
- “Porque estamos rodeados pelos nossos amigos, sem a família por perto, e é um modo de fugir à rotina das aulas, divertindo-nos ao mesmo tempo.”

SE TU FOSSES O ALEXANDRE, O QUE FARIAS PARA LIDAR COM A SITUAÇÃO?

- “Respeitava os meus princípios e só bebia até a um determinado limite. Para me divertir não preciso de ficar embriagado e fazer figuras tristes.”

“EMOÇÕES”

A PASSAR-SE NA MINHA ESCOLA, ESTE TIPO DE EPISÓDIOS FAZ-ME SENTIR...

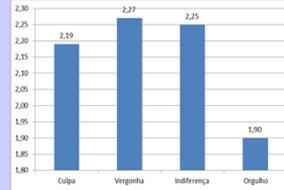


FIGURA 2 – EMOÇÕES MORAIS ASSOCIADAS (N=107)

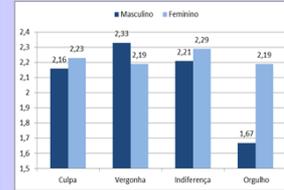


FIGURA 3 – EMOÇÕES MORAIS ASSOCIADAS (POR GÉNERO)

- Os dados revelam uma diferença significativa nas emoções morais afirmadas quanto à variável “género” ($F=11,747$; $p=0,001$) com as estudantes a afirmarem maior orgulho perante estas situações (cf. fig. 3), no entanto, o mesmo não se verifica quanto ao curso de pertença ou com o ter ou não ter unidades curriculares em atraso. Também não foi encontrada qualquer relação com a idade dos estudantes.

TOMADA DE PERSPETIVA EMPÁTICA E EMOÇÕES ASSOCIADAS

Da análise cruzada entre a tomada de perspetiva empática e as emoções afirmadas associadas ao episódio apresentado resultam as seguintes relações:

- Quanto mais se toma a perspetiva do(a) caloiro(a), maior é a culpabilidade manifesta ($r=0,256$; $p=0,008$) mas igualmente mais se afirma o orgulho ($r=0,202$; $p=0,005$) perante episódios desta natureza.

- Quanto mais se toma a perspetiva do(a) veterano(a) menos se afirma culpabilidade ($r=-0,289$; $p=0,003$) e vergonha ($r=-0,209$; $p=0,032$).

“RELAÇÕES”

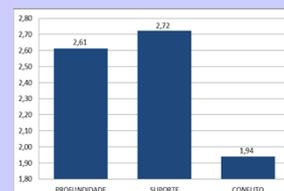


FIGURA 4 – QUALIDADE DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL COM A TURMA DE PERTENÇA (N=107)

Questionados quanto à qualidade do relacionamento interpessoal com a própria turma, avaliado nas três dimensões do IQRI, os sujeitos sublinham a importância, profundidade, suporte social e apoio emocional e minimizam a conflitualidade existente (cf. Fig. 4).

Quando analisados os resultados em função das variáveis sociodemográficas consideradas podemos salientar:

RESULTADOS

- A profundidade ($r=0,232$; $p=0,016$) e o suporte social ($r=-0,290$; $p=0,002$) reconhecidos no relacionamento interpessoal com a turma própria são progressivamente menores à medida que aumenta a idade dos sujeitos. No mesmo sentido, o grau de conflitualidade tende a aumentar com a idade ($r=0,324$; $p=0,001$).

- No entanto, o suporte obtido no relacionamento com a turma é tão mais importante quanto mais os estudantes tomam a perspetiva do(a) veterano(a) Quanto mais se identifica com os veteranos ($r=0,237$; $p=0,015$).

- Sujeitos do género masculino ($F=3,768$; $p=0,055$) e aqueles que não têm UCs em atraso ($F=3,676$; $p=0,058$) salientam mais a profundidade da relação com a turma apesar de, em ambos os casos, essa diferença não atingir o limiar da significância estatística.

- Não se verificaram igualmente diferenças de avaliação da QRI em função do curso de pertença.

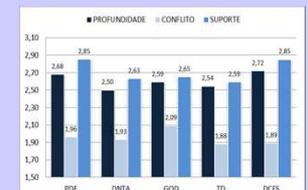


FIGURA 5 – QUALIDADE DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL COM A TURMA EM FUNÇÃO DO CURSO

DISCUSSÃO

O processo de integração e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior que acontece por intermédio da sua participação em eventos e tradições regulados pela praxe académica sugerem considerar o estatuto diferenciado com que nelas se participa: caloiro, padrinho ou veterano.

A afirmação da autodeterminação e da liberdade própria e a superação dos limites dessa participação parecem coexistir e a tomada de perspetiva empática tem um papel importante na marcação desses limites.

A tomada de perspetiva empática do caloiro parece gerar responsabilidade moral (culpabilidade e vergonha) mas igualmente o orgulho deste envolvimento (em particular, dos estudantes do sexo feminino) em que o padrinho (ou a madrinha) tem um reconhecido papel de suporte. Ser mais velho e do sexo feminino, possuir UCs em atraso, e assumir a perspetiva do veterano parece igualmente gerar uma menor profundidade da relação com a estrutura social turma e, em hipótese, relevar a importância de estruturas sociais informais ou alternativas.

REFERÊNCIAS

- Gonzaga, L., Gozalo-Delgado, M., León, B., & Pinheiro, M.R. (2012). Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis? In D.A. Vieira, A. Ferreira, C. Fernandes, I. Magalhães, I. Andros, S. Pinto, & A. Pereira (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um Olhar sobre o Futuro*, pp. 255-268. Porto: ISCAP (ISBN: 978-989-97851-0-6).
- Neves, C., & Pinheiro, M.R. (2009). A qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do Quality of Relationships Inventory (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. *Exercita*, 2, 9-32.
- Pais Ribeiro, J. L. (2000). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doença*, 2(1), 77-99.
- Pimentel, M.H., Mata, M.A.P., & Pereira, F.A. (2011). Práticas iniciáticas de integração no Ensino Superior: Um ritual institucionalizado ou um processo de (des)integração? In C. Gonçalves, & C. Tomás (orgs.), *Atas do V Encontro do CED - Escola e Comunidade*. Lisboa: ESEL/ I.P.A.S.
- Seco, G.M., Casimiro, M.C., Pereira, M.I., Dias, M.I., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. *Cadernos do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Leiria*, nº4.

CONTACTO

Luís Gonzaga
lgonzaga@esdrm.ipsantarem.pt