



INSTITUTO SUPERIOR DE GESTÃO
MESTRADO EM GESTÃO DO POTENCIAL HUMANO

**Avaliação da adaptação ao Ensino Superior: vivências académicas de estudantes do 1º ano
da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

CATARINA ISABEL CAVALEIRO RIBEIRO DA COSTA

Dissertação apresentada no Instituto Superior de Gestão para a obtenção do grau de Mestre em Gestão do Potencial Humano.

Orientador: Professor Doutor Miguel Varela

Lisboa

(2021)

Resumo

A entrada no ensino superior é considerada um período crítico onde se dá início a transformações e a novos desafios na vida dos estudantes.

O presente estudo procurou analisar o processo de transição dos estudantes inscritos pela primeira vez na universidade e em que medida as suas vivências académicas, agrupadas em cinco dimensões: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional, têm impacto na sua adaptação ao novo contexto, segundo as variáveis sexo e mobilidade.

A amostra foi composta por 285 estudantes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), 148 são do sexo feminino (52%) e 137 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 28 anos ($M= 19,25$; $DP=4,3$). Relativamente à mobilidade, 276 estudantes (97%) não são deslocados da sua residência de origem, sendo os restantes 9 (3%) deslocados.

Foram aplicados dois questionários, um de dados sociodemográficos e o Questionário de Vivências Académicas, QVA-r, na versão reduzida (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Considerando a dimensão da amostra de estudantes deslocados (9), a variável mobilidade não foi testada.

Os resultados deste estudo permitem concluir que as vivências académicas da nossa amostra, quando relacionadas com a variável sexo, aparentemente, parecem não ter interferência no processo de adaptação dos recém-chegados à ULHT.

Palavras-chave: adaptação, ensino superior, vivências académicas.

Abstract

Entering higher education is considered to be a critical period where transformations and new challenges begin in students' lives.

This study aimed to analyse the transition process of students enrolled for the first time in university and to what extent their academic experiences, grouped into five dimensions: Personal, Interpersonal, Career, Study and Institutional, have an impact on their adaptation to the new context, according to the variables of gender and mobility.

The sample was composed by 285 students from Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), 148 are female (52%) and 137 are male, aged between 17 and 28 years ($M= 19.25$; $SD=4.3$). Regarding mobility, 276 students (97%) are not displaced from their residence of origin, the remaining 9 (3%) are displaced.

Two questionnaires were applied, one of sociodemographic data and the Questionnaire of Academic Experiences, QVA-r, in the reduced version (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Considering the size of the sample of displaced students (9), the mobility variable was not tested.

The results of this study allow us to conclude that the academic experiences of our sample, when related to the variable gender, apparently do not seem to have any interference in the process of adaptation of newcomers to ULHT.

Key-words: adaptation, Higher Education, academic experiences.

Agradecimentos

A realização da presente dissertação só foi possível com a colaboração de vários intervenientes que contribuíram, cada um à sua maneira, para sua concretização.

Neste sentido, manifesto o meu especial agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Varela, pela disponibilidade, partilha de conhecimentos, sugestões, ideias, mas, acima de tudo, pelo seu rigor científico.

Gostaria também de endereçar os meus agradecimentos aos docentes da Universidade Lusófona pela motivação e incentivo na recolha de dados deste estudo.

Aos meus pais, Isabel e José, ao meu marido, Hugo, e às minhas filhas Madalena, Marina e Matilde pelo apoio e pela paciência nos momentos em que não estive “tão” presente.

Aos amigos e colegas de trabalho que me confortaram ao longo desta caminhada, sobretudo perante as dificuldades apresentadas.

E, finalmente, obrigada a todos os estudantes pela sua participação, nomeadamente na recolha da amostra, foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

Obrigada!

“Apenas os que dialogam podem construir pontes e vínculos”.

Papa Francisco

Siglas e abreviaturas

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

CNA - Concurso Nacional de Acesso

COFAC- Cooperativa de Formação e Animação Cultural

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DP – Desvio Padrão

EAVE - European Association of Establishments for Veterinary Education

ECATI - Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

ECEO - Escola de Ciências Económicas e das Organizações

ES – Ensino Superior

EUA - European University Association

FCSEA - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia

FD - Faculdade de Direito

FEFD - Faculdade de Educação Física e Desporto

FILMEU – European University for Film and Media Arts

IADT – Institute of Art, Design and Technology

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

ISHT - Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias

ISMAG - Instituto Superior de Matemáticas Aplicadas e Gestão

IST – Instituto Superior Técnico

M – Média

QVA – Questionário de Vivências Académicas

QVA-r – Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Índice geral

Resumo	<i>i</i>
<i>Abstract</i>	<i>ii</i>
Agradecimentos	<i>iii</i>
Siglas e abreviaturas	<i>iv</i>
Índice geral	<i>v</i>
Índice de tabelas	<i>vi</i>
Índice de gráficos	<i>vii</i>
Índice de quadros	<i>vii</i>
Introdução	1
Capítulo 1- Processo de transição e adaptação ao Ensino Superior: Características e perspetivas	3
Capítulo 2 – Teorias e Modelos	8
2.1 Teorias e modelos de desenvolvimento psicossocial	8
2.2 Teorias e modelos de impacto	9
Capítulo 3 -Processo de transição e adaptação no Ensino Superior: o primeiro ano	11
Capítulo 4 -Vivências Académicas: Estudos diferenciais	15
4.1 Expectativas	15
4.2. Sexo	16
4.3 Sucesso/insucesso académico	19
4.4 Suporte familiar, social e institucional	23
4.5 Rendimento académico e atividades extracurriculares	27
4.6 Mobilidade	30
Capítulo 5 – O Ensino Superior em Portugal	32
5.1 Evolução do Ensino Superior em Portugal	33
5.2 Caracterização do Ensino Superior em Portugal	34
5.3 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)	35
Capítulo 6 – Método	37
6.1 Objetivo do estudo	37
6.2 Objetivos específicos	37
6.3 Hipóteses de investigação	37
6.4. Participantes	37
6.5 Instrumento(s) de recolha de dados	46
6.5.1 <i>Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)</i>	46
6.5.2 <i>Questionário de dados sociodemográficos</i>	48
6.6 <i>Procedimento</i>	49

6.7 Análise de dados	49
6.8 Forma de investigação.....	50
Capítulo 7 – Análise e discussão dos resultados	51
<i>Análises inferenciais</i>	67
Conclusão	69
Limitações e sugestões para estudos futuros	72
Referências bibliográficas.....	73

ANEXOS

Anexo I - Questionário de dados sociodemográficos	95
Anexo II - Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r).....	98

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição da amostra em função do sexo	39
Tabela 2 – Distribuição da amostra por curso	41
Tabela 3 – Local de residência dos estudantes deslocados	41
Tabela 4 – Situação atual	44
Tabela 5 – Atividades extracurriculares	44
Tabela 6 – Habilitações literárias dos pais	44
Tabela 7 – Situação profissional dos pais	45
Tabela 8 – Valores de consistência interna do QVA-r	48
Tabela 9 - Estatística descritiva dos resultados no QVA-R, considerando a amostra global e o sexo	51
Tabela 10 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Pessoal	52
Tabela 11 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Interpessoal	50
Tabela 12 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Carreira	55
Tabela 13 - QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Estudo	57
Tabela 14 - QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Institucional	59
Tabela 15 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Pessoal	60
Tabela 16 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Interpessoal	61
Tabela 17 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Carreira	63
Tabela 18 - QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Estudo	64
Tabela 19 - QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Institucional	
Tabela 20 - Análise de variância (ANOVA) no QVA-r, segundo a variável sexo	67

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Composição da amostra por sexo	38
Gráfico 2 – Distribuição etária	39
Gráfico 3 – Distribuição da amostra por curso	40
Gráfico 4 – Opção de ingresso na ULHT	42
Gráfico 5 – Saída de casa	42
Gráfico 6 - QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Pessoal	53
Gráfico 7 - QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Interpessoal	55
Gráfico 8- QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Carreira	56
Gráfico 9 - QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Estudo	58
Gráfico 10 - QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Institucional	59
Gráfico 11 - QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Pessoal	61
Gráfico 12 - QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Interpessoal	62
Gráfico 13- QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Carreira	64
Gráfico 14 - QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Estudo	65
Gráfico 15 - QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Institucional	67

Índice de quadros

Quadro 1- Alunos matriculados pela 1. ^a vez no ensino superior: por tipo de subsistema de ensino e sexo.	34
---	----

Introdução

O ingresso na universidade dá início a um período de transformações, mudanças, exigências e múltiplas conquistas. A passagem do ensino secundário para o ES é considerada por muitos uma das mais importantes etapas no percurso acadêmico do estudante (Lima, Torres & Fraga, 2004), “*não é só complexa pelas variáveis que interferem mas também pelas dimensões que contempla*” (Nunes & Almeida, 2009, p. 168).

A entrada no ES surge descrita na literatura como um período crítico, contudo, configura ao estudante a oportunidade de aquisição de novos conhecimentos, ao nível científico e profissional, surgindo como impulsionador de desafios, permitindo o crescimento e o desenvolvimento cognitivo e social do recém-chegado à universidade (Pinheiro, 2003; Igue, Bariani, Milanesi, 2008; Astin, 1993; Granado et al., 2005).

Dado os novos estímulos, a adaptação ao ES apresenta-se um tema cada vez mais explorado pela literatura, nacional e internacional, visando analisar e compreender o desenvolvimento humano, no âmbito da integração académica (Almeida, Soares & Ferreira, 2000, 2002; Almeida & Santos, 2001; Terenzini, 1991; Carmo & Polydoro, 2010; Arnett, 2000; 2004; Santos, 2000; Soares, 2006; Tinto, 1982, 1993, Upcraft & Gardner, 1989).

Este momento é caracterizado como um processo que resulta da dinâmica entre o estudante e as suas vivências académicas, relacionando-as com aspetos ambientais e aspetos internos do estudante. (Polydoro, 2000; Tinto, 1988).

A adaptação que decorre, especialmente, no primeiro ano, é considerada como um fator preditor da persistência no curso e na instituição e do sucesso obtido (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Pascarella & Terenzini, 1991; Santos & Almeida, 2001; Mills et al., 2009).

A investigação nesta área tem revelado que alguns estudantes não estão preparados para enfrentar com o sucesso os novos desafios apresentados pela academia (Casanova & Almeida, 2016; Ferreira & Ferreira, 2001), nomeadamente aspetos subjacentes ao currículo e à aprendizagem e, perante este mundo desconhecido (Ferreira et al., 2001), desencadeiam-se sentimentos de ansiedade, *stress* (Costa & Leal, 2008; Granado et al., 2005; Santos & Almeida, 1999; Schleich et al., 2006; Serra, 1999), originando instabilidade quanto à autoestima (Azevedo & Faria, 2006,) desinteresse, depressão, baixo investimento, colocando em risco o sucesso académico, a permanência e até mesmo o término do curso (Pascarella & Terenzini, 1991; Alexander & Onwuegbuzie, 2007),

pelo que sinalizar e reconhecer situações de risco de abandono devem acontecer nos primeiros meses de universidade (Wilson et al., 2016; Casanova et al., 2021; Cervero et al., 2021).

Ferreira et al., 2011, indicam que a promoção do sucesso escolar tem merecido destaque nas orientações e nas ações políticas da educação. Este fenómeno tem de ser encarado com um todo na sua resolução. Neste sentido, espera-se que as instituições estejam preparadas no acolhimento dos novos alunos, atentas aos diversos perfis de modo a que haja um envolvimento nos estudos e na interação com a vida pessoal do estudante (Astin, 1999; Veiga, 2018), proporcionando novas experiências, desenhadas a partir dos seus intervenientes (Henringer, 2018), para que estes possam responder com eficácia à evolução das alterações científicas e tecnológicas, exigências da sociedade contemporânea e valorizadas pelo mercado de trabalho.

A presente dissertação tem como principal objetivo analisar o processo de transição dos estudantes inscritos pela primeira vez no ES, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Considerando a adaptação académica dos estudantes, pretende-se caracterizar as suas vivências académicas tomando por base as dimensões pessoais, interpessoais, de carreira, estudo e institucionais. Serão analisadas as vivências académicas dos estudantes com base no sexo e na mobilidade, *se são* ou *não deslocados* da residência de origem.

O presente trabalho é composto por duas partes: na primeira uma revisão bibliográfica acerca da transição e adaptação dos estudantes ao ES, dando destaque aos que frequentam o primeiro ano. Na segunda parte, apresenta-se a descrição do estudo apresentado (caraterização da amostra, instrumento e procedimentos) e, por fim, os resultados apurados, a discussão e a conclusão.

Capítulo 1

Processo de transição e adaptação ao Ensino Superior: características e perspectivas

A transição do ensino secundário para o ES é um processo complexo e multidimensional, representando para a maioria dos estudantes a possibilidade de concretizar o seu projeto de carreira e de desenvolvimento pessoal, pois exige uma destreza enorme para que o ajustamento aos novos requisitos seja alcançado (Araújo et al., 2006). Para além disso, esta nova etapa contribui para a construção e consolidação da autonomia, integridade e independência, sobretudo na dinâmica de novos padrões de relacionamento com a família, com colegas e com professores, mas também no desenvolvimento de novos papéis (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Nunes & Almeida, 2009).

A ida dos estudantes para a universidade apresenta, ao nível do desenvolvimento da autonomia, um efeito bastante positivo (Pachane, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005). No entanto, desenvolver a autonomia implica uma boa gestão dos sentimentos de segurança e da resolução de conflitos, que servirão como suporte e que são fundamentais para a construção de uma identidade em que a realidade objetiva e subjetiva se encontram (Berger & Luckmann, 1993).

Com efeito, *“as pesquisas sobre a vida universitária evidenciam, em termos gerais, que o estudante, durante o seu processo de formação, vivencia diferentes situações, algumas concluídas com sucesso, recompensando o empenho e os esforços, e outras associadas às deceções, frustrações e insatisfações, que dificultam, em diferentes níveis, a trajetória do estudante”* (Carmo & Podydoro, 2010, pp. 221-222).

A investigação desenvolvida por Carmo e Polydoro (2010), sobre a integração do estudante no ES, descreveu, analisou e comparou a adaptação de 68 estudantes matriculados, no primeiro e no último ano, do curso de Pedagogia.

Dos resultados obtidos, os recém-chegados à universidade apresentaram médias inferiores em 6 das 17 dimensões: bem-estar físico, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com professores, bem-estar psicológico, realização de exames e gestão de recursos económicos.

Os finalistas, tal como os iniciantes no curso, também pontuaram com valores mais baixos nas dimensões: envolvimento em atividades e relacionamento com professores. Já com pontuações mais elevadas, no grupo do primeiro ano, destacam-se as dimensões: métodos de estudos, desenvolvimento de carreira, adaptação à instituição, relacionamento com a família e gestão do tempo, e nos finalistas: relacionamento com colegas e família e gestão do tempo. Assim, verificou-se que os dois grupos se diferenciam na percepção de integração ao ES em quase todas as dimensões, contudo, nas subescalas: envolvimento em atividades extracurriculares, desenvolvimento de carreira e gestão do tempo, não foram encontradas diferenças significativas. De modo geral, os alunos finalistas, pela experiência que já têm na universidade e no curso, percebem de forma mais satisfatória a sua integração. Gomes Ferreira e Neto, 2000, (citado por Carmo e Polydoro, 2010) compararam as vivências acadêmicas dos estudantes do 1º ano dos finalistas e destacam o desenvolvimento maior nos finalistas nas questões relacionadas com a “*competência, autonomia, integridade, identidade, administração das emoções e relações interpessoais*” (p. 227).

Esta nova etapa, que ocorre na fase final da adolescência e de entrada na vida adulta, entre os 18 e os 25 anos de idade, apresenta-se repleta de mudanças cognitivas, profissionais, afetivas, sociais, comportamentais e de personalidade, refletindo ações de natureza pessoal, social e cultural, experienciadas pelo jovem (Chickering & Reisser, 1993; Arnett, 2000, 2006a, 2006b; Schleich et al., 2006), e que afetam o seu desenvolvimento e adaptação. Arnett (2000; 2004), descreveu esta fase como um período em que o estudante é confrontado com episódios adversos ou desafiadores, sendo as suas características psicológicas determinantes na passagem da adolescência para a adultez emergente e que é um facto importante na avaliação das suas vivências académicas.

Os primeiros anos de idade adulta correspondem a um período de descoberta de si mesmo, onde o sujeito é confrontado com a resolução de novos desafios e problemas (Eccles, et al., 2003; Tavares et al., 2006), que exigem uma melhor abordagem e conhecimento acerca dos aspetos relacionados com o seu desenvolvimento (Arnett, 2007a; 2007b; Evans, Forney & Guido-Dibrito, 1998), nomeadamente ao nível da autonomia e das estratégias para gerir as novas exigências e a própria identidade (Diniz & Pinho, 2005).

Este período destaca-se pela instabilidade e experimentação, apresentando algumas dificuldades ao estudante, obrigando-o a desenvolver estratégias e novos padrões de funcionamento para gerir estes novos compromissos (Monteiro, 2008; Evans, et al., 2009; Oliveira, Carlotto, Vasconcelos & Dias, 2014), mas também a possibilidade de explorar novos percursos de vida e novas

mudanças familiares e sociais (Fernandes & Freixas, 2007; Monteiro, Tavares & Pereira, 2008, Soares & Ferreira, 2002). Esta nova fase exige ao jovem a capacidade para conciliar motivações, interesses pessoais, novas realidades ao nível familiar, social e académico (Halamandaris & Powder, 1996).

Segundo Soares, Poubel e Mello (2009), os recém-chegados à academia, devem merecer especial atenção na adaptação, sobretudo aqueles que aparentam estar menos preparados para este processo de mudança e que não apresentam níveis de competência e maturidade suficientes para ultrapassar os desafios que esta nova fase acarreta (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Casanova & Almeida, 2016), por falta de recursos pessoais, pelas exigências académicas, ou porque as instituições de ensino não disponibilizam o apoio necessário (Cunha & Carrilho, 2005; Igue, Bariani & Milanese, 2008).

A transição e adaptação ao ES, embora haja registo das dificuldades nos tempos iniciais, é um processo contínuo ao longo da permanência do estudante na universidade (Casanova & Polydoro, 2010). A adaptação ao novo contexto é determinante nas primeiras semanas do estudante na universidade (Teixeira et al., 2008; 2012).

Nesta medida, a universidade emerge como um espaço benéfico para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas dos estudantes, promovendo a sua integração e o seu ajustamento académico, pessoal e afetivo (Ferreira et al., 2001; Cuervo & Corellan, 1998; Sbardellini, 1999; Carmo & Polydoro, 2010; Bento & Mendes, 2007), disponibilizando à comunidade académica suporte para o auxílio e superação nesta nova fase. O ambiente académico é um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento do recém-chegado à universidade, tornando-se num espaço de partilhas de ideias e de novas experiências (Schleich et al., 2006).

Moreno (2002), defende que é necessário adoptar uma abordagem e preventiva e interventiva durante da permanência dos estudantes no ES.

Neste novo desafio, o estudante para se integrar precisa de lidar com aspetos relacionados com a sua vida e, durante deste período, os seus recursos cognitivos, não cognitivos, sociais e afetivos desempenham um papel ativo para enfrentar os obstáculos que vão surgindo ao longo das suas vivências académicos em quatro categorias: *académico, social, pessoal, vocacional/institucional* (Almeida & Ferreira, 1997; Astin, 1993).

O estudante quando chega à universidade vê-se confrontado com alterações nas suas rotinas, nos seus hábitos, na forma como se relaciona com os outros e na percepção que tem de si, do que o rodeia e do mundo (Scholossberg, Waters, & Goodman, 1995).

Os estudantes passam de um “*modelo de identificação*” para um de “*experimentação*” (Mello & Camarano, 2006).

Baker e Siryk (1984), defendem que a integração dos estudantes à universidade é composta por quatro fases: ajustamento académico, ajustamento social, ajustamento pessoal-emocional e ligação institucional.

Por sua vez, a teoria psicológica da transição (Scholossberg, Waters, & Goodman, 1995), defende que o indivíduo dispõe de quatro recursos para se adaptar ao processo de transição: os acontecimentos/ situações; as características pessoais e competências psicológicas (*self*); as diferentes redes de suporte social e apoios sociais e as estratégias de *coping*.

O estudo desenvolvido por Polydoro (2000), defende que a integração ao ES é compreendida como um fenómeno multifacetado que abrange três aspetos: condições pessoais, características institucionais e os grupos onde o estudante interage. Também Almeida e Soares (2004), corroboram que o ajustamento à universidade faz parte de um processo complexo, onde se incluem as características dos estudantes e dos contextos académicos.

Pires, Almeida e Ferreira (2000), asseguram que os estudantes podem apresentar dificuldades associadas às “*atividades académicas, interpessoais e sociais, e como problemas ligados a entidades e ao desenvolvimento vocacional destes jovens*” (p.120).

No geral, e de acordo com a investigação na área, é durante a frequência do primeiro ano, que os estudantes manifestam várias dificuldades, quer no domínio académico, (novas metodologias de ensino/aprendizagem e de avaliação, novos recursos didáticos; maior autonomia e gestão do tempo de estudo); interpessoal ou social (diversidade social e cultural dos colegas, estabelecimento de novas relações entre colegas e professores); familiar (distanciamento da família e amigos, ausência de suporte familiar); financeiras (baixos rendimentos, gestão dos recursos económicos para garantir a manutenção das despesas) e emocionais (dificuldades de integração, ansiedade, isolamento, depressão), (Casanova et al., 2020; Diniz, 2005).

Por outro lado, esta nova experiência também possibilita a concretização de metas profissionais, é nesta fase da vida, independentemente da idade, que o sujeito decide o curso que pretende

ingressar, definindo assim a direção do seu projeto de vida (Astin, 1993), marcando a sua independência (Monteiro, 2008), conferindo-lhe uma maior liberdade (Almeida, 2007; Almeida & Cruz, 2010).

O ingresso na universidade, configura para alguns estudantes a primeira vez que saem da sua residência de origem, separando-se dos pais, distanciando-se das suas relações mais próximas de infância e adolescência, enfrentando este afastamento que podem ser acompanhados de solidão, abandono, sensação de vazio, autoenclausuramento, timidez, aborrecimento e depressão (Monteiro, 2008; Entwistle & Tait, 1990; Russel et al., 1978).

Capítulo 2

Teorias e modelos

2.1 Teorias e modelos de desenvolvimento psicossocial

Ferreira e Ferreira (2001), destacam o impacto que as instituições apresentam no desenvolvimento psicossocial, no desenvolvimento cognitivo, no rendimento acadêmico e no ajustamento à universidade por parte dos estudantes.

Na transição entre o ensino secundário e o ES os estudantes deparam-se com algumas adversidades, que pressupõem a realização de novas tarefas, a aquisição de novas competências e novas responsabilidades, tão diferenciadas como desconhecidas (Casanova & Almeida, 2016). Este percurso pode ser conceptualizado através de três dimensões: as que decorrem do processo da aprendizagem e desempenho acadêmico; as associadas a fatores pessoais e as relacionadas ao contexto académico (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

A dimensão pessoal está relacionada com os critérios de sucesso e insucesso, questões como o absentismo, mudança de curso e o abandono escolar. Nesta dimensão incluem-se o estudante, o professor, os currículos escolares, o ano curricular frequentado e o contexto (Astin, 1993; Almeida, Soares & Ferreira 2000; Pascarella & Terenzini, 2005).

Por outro lado, a dimensão psicossocial centra-se no entendimento e compreensão do fenómeno da adaptação, rendimento académico e das vivências académicas experienciadas ao longo da frequência do ES.

Os fatores pessoais e de desenvolvimento psicossocial, estão intimamente relacionados com o *self* e com o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, sobretudo ao nível da construção da autonomia e de sentido de identidade (Bell et al., 1996; Almeida, Soares & Ferreira, 2000). Os estudos de Ting e Robinson (1998), referem que desenvolvimento pessoal dos estudantes é considerado um fator importante na adaptação académica, nomeadamente ao nível da responsabilidade, autonomia, saber lidar com situações stressantes, gestão do tempo e níveis de autodisciplina e ainda com a capacidade de gerir os relacionamentos interpessoais e projetar planos futuros (Cornelius, 1995).

O jovem estudante, no final da adolescência, possui uma personalidade própria diferenciada, que influencia e é influenciada e, neste período, a sua identidade vai-se consolidando a partir das idiossincrasias pessoais, da relação com os professores, com os pares e com o meio envolvente.

As teorias e os modelos desenvolvimentais centram-se no estudo do desenvolvimento do sujeito, bem como a natureza das mudanças internas que ocorrem nas mais variadas dimensões como, por exemplo, ao nível cognitivo, ético-moral, da identidade e da intimidade. Estas teorias têm como objetivo a estimulação do crescimento psicológico equilibrado para o alcance da maturidade (Almeida & Soares, 2004), esperando que o estudante, nesta fase, adote uma postura mais participativa, com maior dedicação e persistência (Bandura, 1997).

Em contrapartida, as teorias e modelos estruturais e psicossociais do desenvolvimento, centram-se na adaptação dos estudantes ao ES e têm como objetivo a compreensão que o impacto do contexto produz nas vivências académicas. Estas teorias estão ainda relacionadas com a natureza das mudanças internas, que operam ao longo da vida, ao nível cognitivo, comportamental, tendo em conta as variáveis externas ao sujeito (Ferreira et al., 2001).

Na passagem do ensino secundário para o ES Chickering (1969), operacionalizou as tarefas desenvolvimentais com as quais os estudantes são confrontados e conceptualizou-os a partir de sete vetores: 1) sendo que estes se devem tornar competentes; 2) gerir e saber lidar com as emoções; 3) desenvolver a autonomia, a interdependência e a integridade; 4) estabelecer relações interpessoais maduras; 5) estabelecer a identidade; 6) definir objetivos de vida; 7) adaptando-se ao contexto académico. Estes sete vetores, segundo Chickering (1969) e Chickering e Reisser (1993), acompanham o percurso de vida do estudante, de forma positiva e/ou negativa, e têm impacto na vida académica, ao nível da competência, da autonomia e da identidade.

2.2 Teorias e modelos de impacto

As teorias de Pascarella (1980); Pascarella e Terenzini (1991) e Tinto (1975), procuram analisar e compreender o impacto que as instituições podem apresentar ao longo do desenvolvimento do estudante durante o seu percurso académico.

Nas dimensões relacionadas ao contexto académico, regista-se a importância que a instituição de ES que o estudante frequenta desempenha na promoção do desenvolvimento, potenciando a qualidade das experiências vividas com os professores, colegas, ambiente em sala de aula e o

envolvimento em atividades extracurriculares (Monteiro, 2008). Estas teorias e modelos concentram-se mais nos processos e nas condições que podem conduzir à mudança, do que na mudança propriamente ocorrida (Silva, 2012).

Astin (1984), foi um dos primeiros autores a estudar o impacto que o contexto exerce sobre os universitários e as respercursões no seu desenvolvimento. A sua teoria de impacto institucional permite demonstrar como o desenvolvimento e adaptação dos estudantes ocorre a partir do envolvimento ativo nos ambientes e contextos institucionais. Astin (1997), defende que o estudante apresenta melhor desempenho académico a partir do momento em que se entrega física e psicologicamente às vivências académicas.

Tinto (1975, 1993), centra os seus estudos, numa abordagem longitudinal, apresentando um modelo interacionista designado *Student Model Integration* que visa compreender as motivações que estão na origem da desistência e abandono do curso. A decisão de abandonar pode estar relacionando com a experiência pessoal do indivíduo no ambiente académico sob as seguintes dimensões: ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento e envolvimento. Para o autor, quanto mais integrado estiver o estudante na comunidade académica, maior a probabilidade de ali permanecer e concluir o curso.

Pascarella (1985, 1991), desenvolveu o modelo de impacto institucional. Este modelo tem como pressuposto as características estruturais da instituição e do respetivo envolvimento.

De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), as características estruturais e organizacionais da instituição tendem a influenciar, ainda que de modo indireto, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante, tendo em conta as interações estabelecidas, entre toda a comunidade académica, durante a passagem pela universidade.

A transição e adaptação académica são processos complexos pela diversidade de fatores e variáveis que englobam, ao nível pessoal, interpessoal, académica, institucional, pelo que as Instituições têm um papel crucial e devem preparados para responderem de forma eficaz aos novos desafios. (Almeida & Casanova, 2019; Almeida, Soares & Ferreira, 2000).

Capítulo 3

Processo de transição e adaptação no Ensino Superior: o primeiro ano

O primeiro ano na universidade foi caracterizado como um “*período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária*” (Bastos, 1993; Bastos & Gonçalves, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991, citado por Almeida e Soares, 2004, p.19), e decisivo no êxito e no grau de evolução dos estudantes.

Segundo Sanford, o desenvolvimento do estudante é facilitado por meio de duas condições, que resultam de forma dinâmica: a primeira, a condição de desafio e a segunda, a condição de apoio. Ambas as condições são cruciais, uma vez que “*os estudantes não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados será dependente do apoio disponível*” (Ferreira e Hood, 1990, p.402).

A este propósito Abdullah, Elias, Mahyuddin e Uli (2009) demonstraram que a adaptação dos estudantes no primeiro ano assume-se como um dos problemas mais comuns, tendo um forte impacto no desempenho académico. Face ao exposto, quanto maior sucesso académico obtido no ensino secundário, melhor será a predição de integração na universidade (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). O *background* académico que os estudantes trazem do ensino secundário, embora seja um fator isolado, pode ser determinante para explicar o rendimento académico dos estudantes no final do primeiro ano (Almeida, 2007; Marques & Miranda, 1993; Smyth & Hannan, 2007), e contribuindo de forma positiva ou negativa para as etapas seguintes (Moreno, 2000; Savickas, 1999).

No geral, o percurso académico anterior, os projetos profissionais e as expectativas são fundamentais na transição e adaptação do estudante à universidade (Araújo, 2017; Araújo *et al.*, 2014; Igue, Bariani e Milanesi, 2008; Veiga, 2010; Smyth & Hannan, 2007).

Para Canavarro (2007), o estudante, a família, a escola e o meio envolvente integram os quatro subsistemas que devem ser considerados para a o estudo do abandono escolar. O que determina o abandono escolar está interligado com a qualidade desses subsistemas e com a qualidade e

intensidade das interações. Por forma a reduzir o abandono escolar deve existir responsabilidade pessoal em articulação com o meio (Quillen, 2010).

A investigação desenvolvida na área, regista uma maior incidência de problemas de adaptação, de sucesso e continuidade do curso, nos primeiros anos de frequência universitária e, principalmente, no decorrer do 1º ano (Astin, 1993; Tinto, 1993; Balsa e cols., 2001; Brooks & Dubois, 1995; Granado et al., 2005; Lima Torres e Fraga, 2004; Almeida & Ferreira, 2002) e, maioritariamente, nos cursos de ciências e engenharia (Tavares, Santiago & Lencastre, 1998), conforme alguns dos principais resultados obtidos em estudos realizados nas Universidades de Aveiro, Porto, Minho e Algarve.

Na mesma linha de pensamento, Polydoro, et al. (2001), realçam a integração à universidade como fator principal na tomada de decisão entre continuar ou a abandonar o percurso universitário.

Santos (2000), constata que a maioria dos abandonos universitários ocorre em estudantes inscritos no primeiro ano, pelo que a adaptação académica é decisiva entre as primeiras semanas de frequência universitária (Almeida et al., 2007; Casanova, Bernardo & Almeida, 2021).

No estudo desenvolvido por Costa e Leal (2008), os estudantes que frequentam os cursos que correspondem à sua primeira opção de escolha apresentavam sentimentos mais positivos face ao curso e, conseqüentemente, uma perspetiva mais otimista sobre do seu percurso académico e de carreira profissional. Por outro lado, ao frequentarem o curso desejado conseguem atingir os seus objetivos e ultrapassar as adversidades experienciadas ao longo desta nova fase (Diniz & Almeida, 2006), percecionando níveis de bem-estar físico e maior suporte social percebido (Azevedo & Faria, 2006; Monteiro et al, 2008; Ferreira & Soares, 2001), apresentando resultados mais elevados ao nível da dimensão de carreira (Ferreira & Soares, 2001; Almeida, 2007).

Por sua vez, as condições de acesso ao ES e as vagas aos cursos, determinadas por um sistema de *numerus clausus*, instituído nas últimas décadas no acesso aos cursos e às instituições de ES, faz com que, anualmente, 30% dos estudantes que ingressaram no ES não frequentam a instituição ou curso correspondente às suas primeiras opções (Almeida, Soares & Ferreira, 2002) e, face a essa situação, assiste-se a estudantes com maiores dificuldades no processo de adaptação (Araújo et al., 2016; Costa e Lopes, 2008; Seco et al., 2005), sentindo-se desvinculados do curso em que foram colocados, não explorando novas áreas de interesse, nem definindo novos projetos vocacionais (Casanova et al., 2000).

Em alguns casos, os estudantes ingressam nos cursos sem terem o devido conhecimento da área de formação e do seu futuro profissional, muitas vezes candidatam-se pela facilidade de colocação em detrimento de uma escolha vocacional (Santos, 2000). Para mais, nesta fase, há estudantes que ainda não têm os seus projetos e/ou objetivos pessoais e vocacionais muito bem definidos (Becker, Bobato & Schulz, 1992), ou apresentam um certo desconhecimento do curso que optaram, da carreira escolhida, ou simplesmente do significado de ingressarem na universidade, do que esperar dela, em termos académicos e pessoais, fator que pode interferir na integração (Igue, Bariani e Milanesi, 2008; Bardagi, 2007). Nesta medida, pode acontecer que as opções tomadas pelos estudantes não estejam devidamente fundamentadas em projetos vocacionais claros e objetivos, podendo potenciar insucesso, insatisfação, desadaptação e abandono do curso (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

O estudo desenvolvido por Taveira (2000), demonstra que a indecisão vocacional e a falta de pesquisa vocacional, por parte dos estudantes, tende a revelar baixo compromisso com o curso e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da carreira.

Face à expansão crescente ocorrida no acesso ao ES, com a diversificação da população estudantil, as instituições de ES têm vindo a registar um aumento progressivo dos novos públicos, os chamados estudantes não-tradicionais, são os primeiros das suas famílias frequentar o ES, são mais velhos, trabalhadores, ingressaram pela via dos maiores de 23 anos, são provenientes de grupos minoritários e/ou grupos sociais e étnicos mais desfavorecidos e alunos com algum tipo de incapacidade (Almeida, 2007; Terenzini et al., 1996). Neste sentido, podemos antecipar que este grupo de estudantes vivenciam maiores dificuldades na adaptação ao ES, apresentando mais facilmente isolamento social, desorientação nas aulas e no curso ou mesmo frustração de expectativas (Briggs, Clark & Hall, 2012), apresentam menores competências nas áreas relacionadas com a matemática e leitura ou pensamento crítico, menores aspirações ou perceção de menor apoio prestado pelos pais (Terenzini et al., 1996; Yazedjian, Towes, & Navarro, 2009). Estes estudantes são vistos como menos competentes e com menores capacidades intelectuais para fazer face aos desafios propostos pela academia (Richardson & King, 1998), manifestando maiores dificuldades nas rotinas, no acesso ao conhecimento, nomeadamente à biblioteca e outros recursos de aprendizagem. Contudo, a investigação tem demonstrado que esse efeito negativo só é registado em estudantes com idades muito avançadas (Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009). Verifica-se que estes estudantes têm como objetivo a realização das avaliações com sucesso e a transição de ano (Silva &

Nascimento, 2012) e, por isso, regista-se que quanto mais velho, maior a probabilidade de alcançarem médias superiores nas dimensões Pessoais e Estudo (Porta-Nova, 2009). Em contrapartida, os estudantes mais maduros, apresentam barreiras mais significativas de superar e conciliar, entre a vida familiar, profissional e os compromissos académicos (Fragoso et al., 2013; Quinta & Gonçalves, 2011; Bowl, 2001).

Apesar de todas as dificuldades e limitações manifestadas pelos estudantes mais experientes, durante o seu percurso académico, a relação entre pares é boa, denota-se cooperação e entre ajuda, sendo a dinâmica criada, na maioria dos casos, crucial para a prevenção do abandono escolar e do bem-estar psicológico (Fragoso et al., 2013; Seco et al., 2006).

Para que a adaptação ocorra com sucesso, estes estudantes, para além do apoio dos colegas com que vão criando laços, podem ainda contar com o auxílio de familiares, dos professores e da entidade patronal (Silva & Nascimento, 2012), e que é determinante nesta etapa (Seco et al., 2006).

Capítulo 4

Vivências acadêmicas: estudos diferenciais

4.1 Expectativas

As vivências acadêmicas dos estudantes, no decorrer do 1º semestre de curso, podem alterar as suas expectativas iniciais acerca do ingresso na universidade (Schollossberg, Waters, & Goodman, 1995; Tavares et al, 2000), e interferir no desempenho das suas atividades (Garrido & Calheiros, 2016).

Mesmo antes de ingressar no ES os jovens apresentam expectativas próprias, ligadas a constructos pessoais, que são consideradas metas, aspirações, ideias e pensamentos, que definem o que o estudante pode esperar da instituição de ES (Howard, 2005), e que podem interferir com a sua motivação (Ferraz & Pereira, 2002).

As expectativas que os estudantes manifestam no ES antecipam o envolvimento e a participação nas atividades curriculares. Estas expectativas estão sujeitas a confirmação ou não, podendo modificar-se ou deixar de existir, face às transformações que ocorrem ao longo da formação académica e que podem causar dificuldades na adaptação à universidade (Moreno & Soares, 2014).

Para Igue, Bariani e Milanesi (2008), as expectativas de um estudante universitário surgem como um fator importante para a sua adaptação, integração, satisfação, sendo determinantes para prosseguir o investimento financeiro e /ou tempo para concluir o curso (Silva Filho, et al., 2007). Estas expectativas estão relacionadas com o desempenho, nomeadamente com fatores ligadas à instituição, com o curso que frequenta, com as disciplinas, as avaliações, com o ambiente, com os equipamentos disponíveis e com as relações interpessoais (Moreno & Soares, 2014; Aguiar & Conceição, 2009). De acordo com Gonçalves e Lima (2007), é crucial que os métodos de gestão sejam mais flexíveis e acessíveis aos estudantes, promovendo e facilitando o conhecimento.

No geral, as expectativas iniciais dos estudantes acerca da experiência que vai iniciar, são bastante otimistas (Cunha e Carrilho, 2005; Fernandes & Almeida, 2005; Ferraz & Pereira, 2002; Nadelson et al., 2013), contudo, por vezes, as mesmas não são realistas e não se cumprem durante o percurso académico (Fernandes & Almeida, 2005). Quanto mais realistas forem as expectativas, melhor o estudante consegue enfrentar as adversidades e alcançar os seus objetivos. O estudante

que apresenta as expectativas mais realistas está menos exposto a frustrações e desilusões durante o percurso académico (Almeida et al., 2003). Deste modo, estes estudantes apresentam maior sucesso académico, face aqueles que apresentam sentimentos mais otimistas e menos realistas (Fernandes & Almeida, 2005).

Os estudantes que apresentam expectativas mais elevadas, revelam maior investimento e melhores resultados académicos, em comparação com os estudantes que ingressam com expectativas mais baixas. Estas novas vivências podem propiciar, ao estudante com expectativas menos ambiciosas, níveis superiores de *stress*, depressão e dificuldades de adaptação, comparativamente aos colegas que apresentam expectativas mais otimistas. Também se confirma que as expectativas demasiado elevadas, muitas vezes não concretizadas, podem gerar uma grande desilusão ou frustração com as vivências académicas, colocando em risco o sucesso académico e a continuidade do estudante no curso. (Almeida et al., 2008; Backer & Schultz, 1992; Fernandes & Almeida, 2005; Soares, 2003; Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003; Casanova et al., 2020).

A discrepância entre as expectativas iniciais e as reais, oferecidas pela universidade, podem gerar sentimentos antagónicos, provocando desilusão ao estudante com a sua vivência académica (Igue, Bariani & Milanesi, 2008) levando à desmotivação do estudante (Ferraz & Pereira, 2002).

Face a este facto, é importante encurtar a distância entre as expectativas e a realidade, criando as oportunidades para que os estudantes possam alcançar os seus objetivos pessoais e sociais, com sucesso (Almeida et al, 2012; Pachane, 2003).

Se por um lado as expectativas iniciais dos estudantes podem afetar e comprometer o seu nível de envolvimento, por outro, conhecê-las pode ajudar a instituição a compreender as dificuldades sentidas e orientar as atividades de acolhimento, promovendo a sua adaptação, disponibilizando serviços de apoio psicossocial que visem a sua integração, facilitando o seu ajustamento ao contexto académico (Almeida, 2002; Soares, 2003; Soares, Almeida & Ferreira, 2010; Santos 2000).

4.2 Sexo

Relativamente à diferença de género, as raparigas, quando comparadas com os rapazes, apresentam maiores dificuldades na adaptação ao ES (Gall, Evans & Bellerose, 2000), denotando maior vulnerabilidade face às adversidades apresentadas neste período de transição (Fernandes & Almeida., 2005). Contudo, são mais conscienciosas, dedicam-se mais aos trabalhos académicos,

apresentando menor absentismo académico, maior percentagem de ingresso na universidade, permanência e êxito académico (Martins, Carvalho & Ávila, 2008; Fernandes & Almeida, 2011). Apesar de apresentarem melhor rendimento académico, denotam piores indicadores de bem-estar psicológico, estando mais propensas para desenvolver sintomas psicopatológicos podendo, no limite, levar até à desistência do curso (Granado et al., 2005).

Embora não se registem diferenças significativas, quanto ao sexo, no que diz respeito à sintomatologia psicopatológica, as raparigas manifestam um elevado nível de ansiedade face aos rapazes (Monteiro et al., 2008). Neves e Dalgalarrodo (2007), realizaram uma investigação com 129 estudantes, tendo registado uma incidência de 58% de indivíduos que manifestaram pelo menos um tipo de perturbação mental, sendo que 69% eram mulheres e 45% são homens.

Noutros estudos semelhantes, as raparigas aparentam maiores índices de preocupação relacionados com a sua adaptação interpessoal, relacionamento entre os seus amigos e suporte social disponível (Demir & Orthel, 2011). Na mesma linha de pensamento, Costa e Leal (2008), reconhecem que as raparigas procuram suporte junto da família e dos pares, enquanto que os rapazes não dão muito importância ao tema, adoptando, por vezes, comportamentos de compensação (consumo de tabaco, álcool e droga).

Seco et al., (2005), com base numa amostra de estudantes que frequentavam o primeiro ano das cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) apuraram que o sexo, o grau de opção de escola e o curso que frequentam, influencia significativamente a qualidade de adaptação ao ES. Nesta medida, os investigadores encontraram diferenças na dimensão Estudo, onde se registam pontuações mais elevadas nas raparigas e nas dimensões Pessoal e Institucional, são os rapazes que tendem a pontuar mais. De facto, ser rapaz ou rapariga tem influência significativa na forma como a adaptação ao ES ocorre. Os resultados obtidos no IPL permitem concluir que o sexo masculino apresenta melhores conhecimentos e percepção da instituição que frequentam, da qualidade dos serviços prestados, manifestando interesse em prosseguir ali os seus estudos; ao nível da dimensão pessoal do QVA-r, apresentam-se mais autoconfiantes, autónomos, optimistas e bem-estar psicológico. Por outro lado, as raparigas apresentam uma maior capacidade de gestão e orientação da sua vida académica, incluindo organização dos seus apontamentos, bibliografia e gestão do seu tempo.

Num estudo conduzido por Dinis (2013), os resultados apurados denotam que os estudantes do sexo masculino apresentam uma adaptação mais favorável ao nível da dimensão Pessoal, em

comparação com o sexo feminino. Ao nível da autonomia e da ansiedade, os rapazes, quando comparados com as raparigas, apresentam menos dificuldades e maior propensão para o envolvimento em atividades extracurriculares (Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009).

Numa investigação desenvolvida por Nunes e Almeida (2009), com estudantes matriculados no 1º ano, no Instituto Politécnico de Castelo Branco, onde se aplicou o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r), destaca-se a pontuação mais elevada nas raparigas nas dimensões Institucional e Estudo/curso, ainda que noutras investigações as mesmas apresentem valores mais significativos nas dimensões Estudo e Pessoal (Gonçalves et al., 2004). No referido estudo, no geral, os estudantes do IPCB mostraram-se satisfeitos com as suas vivências académicas nas dimensões Pessoal, Interpessoal, Carreira, Institucional, porém, salientam-se algumas dificuldades na dimensão Estudo/curso, quanto às capacidades de gestão e organização do tempo, estudo e demais tarefas.

Araújo e Ponte (2011), avaliaram a qualidade das transições na vida académica e das experiências vividas pelos estudantes durante a frequência na universidade, entre as variáveis sexo, idade e estatuto de mobilidade, dos quatro anos da licenciatura em Enfermagem. Os resultados apurados indicam que o sexo, a idade e a saída da residência de origem para ir estudar parecem não interferir com a qualidade do processo de adaptação do estudante. Realça-se ainda o facto de os estudantes matriculados no 1º ano apresentarem níveis mais elevados de ajustamento à instituição, comparativamente com os colegas do 4º ano. Esta situação aparenta estar relacionada “*com o interesse dos estudantes pela Instituição que frequentam, o seu desejo de nela prosseguirem os estudos, o seu conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e estruturas colocados à sua disposição e do ambiente envolvente, as atividades extracurriculares e a vida estudantil no campus*”. (Araújo & Ponte, 2011, p. 3999).

No que diz respeito à comparação entre vivências académicas, sexo e ano de curso frequentado, constata-se que as estudantes do 1º ano demonstram níveis mais elevados de adaptação académica à instituição, enquanto as estudantes do 3º ano estão mais envolvidas no seu projeto de carreira e as do 4º apresentam maior satisfação com o curso, gestão de tempo e domínio nos métodos de estudo, tendo forte relação com o mercado de trabalho.

Almeida, Araújo e Martins (2016), desenvolveram uma investigação que visou caracterizar as dificuldades antecipadas de adaptação à universidade de uma amostra de 931 estudantes, do primeiro ano, de uma Universidade Pública Portuguesa, uma semana antes do início das aulas. As

dificuldades antecipadas foram avaliadas em 3 categorias: adaptação académica, integração social e autonomia de acordo com a área de formação do curso, do sexo, estudantes da primeira geração (pais sem frequência no ES) ou estudantes com familiares com formação superior. Dos resultados obtidos, constata-se que estas variáveis, em particular a integração social e autonomia, apresentam maiores dificuldades nas estudantes que frequentam pela primeira vez a universidade e, mormente, nos cursos de ciências sociais e humanas.

Almeida et al., (2006), realizaram um estudo com uma amostra 1407 estudantes da Universidade do Minho, sobre o impacto do sexo e da origem sócio-cultural na nota de candidatura, na decisão do tipo de curso a frequentar e nas classificações obtidas no final do 1º ano do ES. Os resultados indicam que o género e o nível sócio-económico do agregado familiar influenciam a seleção dos cursos. Por outro lado, verifica-se que as estudantes do sexo feminino e das classes económicas mais desfavorecidas tendem a frequentar cursos de ciências sociais, enquanto que os estudantes do sexo masculino e pertencentes a famílias com maior capacidade financeira estão inscritos em curso de engenharias.

Neste sentido, e de acordo com a investigação, comprova-se que o sexo tem influência nas escolhas dos cursos dos indivíduos e nas suas perceções relacionadas com a integração socioprofissional (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

4.3 Sucesso/insucesso académico

Por vezes aquilo que o estudante pensa e sente em relação à universidade não corresponde à realidade, podendo gerar dificuldades na adaptação e que condicionar o seu desempenho académico (Soares & Almeida, 2001). As interações estabelecidas, durante este período, entre o estudante e o contexto, devem servir como orientação para a compreensão do fenómeno do ajustamento e do rendimento académico (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Pascarella, 1985; Ferreira, Almeida & Soares, 2001). O estudante, nesta fase, tem de participar ativamente na promoção do seu ajustamento e do seu sucesso académico (Almeida, Araújo & Martins, 2006), explorando as oportunidades que vão surgindo nesta nova realidade (Igue, Bariani & Milanesi, 2008).

Por outro lado, espera-se que os mecanismos de apoio que as instituições de ES colocam à disposição dos recém-estudantes possam auxiliar no processo de adaptação, promovendo o sucesso académico (Cerdeira et al., 2016), garantindo aos estudantes as condições apropriadas para que se

sintam enquadrados, sendo um importante fator da qualidade institucional e crucial para a qualidade da aprendizagem (Igue, Bariani & Milanesi, 2008). O funcionamento dos órgãos institucionais e os aspetos organizacionais, influenciam o êxito académico do estudante (Bento & Mendes, 2007).

A compreensão do sucesso académico tem sido interpretada a partir da associação de vários fatores, sendo um processo multideterminado, resultado das interações estabelecidas entre todos os agentes da comunidade académica (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014). Sendo o sucesso académico um fenómeno multivariado e multidimensional, importa abordá-lo em diversas perspetivas e que têm sido muito estudadas, nomeadamente numa perspetiva desenvolvimentista. Na compreensão e explicação do fenómeno sucesso/insucesso, “*estariam em causa dimensões de ordem individual, grupal, institucional, organizacional e social que interagem entre elas, sendo difícil determinar aquela que interviria com um peso mais decisivo*” (Santiago et al., 2001, p. 32)

Almeida (2007), destaca a universidade como o espaço onde o ensino-aprendizagem ocorre num ambiente mais aberto, mais ambíguo e de forma menos organizado e estruturando, com processos de aquisição de conhecimentos e métodos de estudo por vezes pouco cativantes (Salgueira & Almeida, 2002), exigindo dos estudantes “*iniciativa e autonomia na gestão do tempo, na ida às aulas, na definição de objetivos e estratégias para atingir tais objetivos*” (p. 207).

O ingresso no ES tem um impacto na vida dos estudantes que vai para além da profissionalização (Almeida & Soares, 2003).

Vários autores sugerem que a adaptação e o sucesso académico estão relacionadas e interligadas entre as características do estudante e da universidade que frequenta (Kuh, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares et al., 2006; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014). As características pessoais e do contexto traduzem-se em resultados diferenciados de adaptação (Araújo et al., 2004).

O sucesso académico é determinado pelas vivências académicas dos estudantes e deve ser interpretado a partir da integração de um conjunto de vários aspetos, e não só exclusivo do rendimento académico (Noel, Levitz & Saluri, 1985; Monteiro, Tavares & Pereira, 2008). De facto, a integração ao ES interfere no sucesso académico, porém não pode ser mensurado apenas pelas classificações obtidas nos testes (Polydoro & Casanova, 2010).

A noção de sucesso académico vai para além da vertente curricular, afastando-se da perspetiva centrada apenas no rendimento académico e, em especial, no sucesso em sala de aula (Cunha & Carrilho, 2005; Tinto 2013). Este deve ser avaliado em função do crescimento do estudante e do

cumprimento das metas propostas, tendo em conta o seu desenvolvimento integral (Ferreira, Almeida & Soares, 2001), com vista a alcançar os seus objetivos vocacionais e projetos pessoais de forma equilibrada (Tavares et al., 2006).

Outro fator que influencia a adaptação dos estudantes é o insucesso académico. No entanto, falar de insucesso requer a definição do conceito, uma vez que diversas variáveis têm sido estudadas e associadas aos níveis de insucesso dos estudantes e, por vezes, associados a efeitos diversos. A definição de sucesso e insucesso académico é complexa, uma vez que é descrita sob várias perspetivas e que originaram diferentes operacionalizações do conceito (Brites, Seco, Canastra, Dias & Abreu, 2010).

O conceito de sucesso pode ser descrito sob parâmetros quantificáveis, associados aos resultados obtidos nas avaliações ao longo do semestre ou ano (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005). Os resultados relacionados com o envolvimento medido, tais como a retenção no segundo ano (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005), ou a razão entre o que o estudante pretende atingir e o que, efetivamente, atingiu (Correia et al., 2003). De acordo com Tavares e Huet (2001), *“o sucesso é basicamente indicado pelos resultados que o estudante consegue durante o tempo da sua vida na academia e que se traduz pelas competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua entrada na instituição universitária”* (p.150). Os autores defendem que o papel dos professores tem impacto no êxito académico, designadamente ao nível da sua preparação e conhecimentos científicos e pedagógicos, organização e gestão curriculares, dedicação e atenção, competências reconhecidas pelos estudantes (Tavares & Huet, 2001; Alarcão, 2000).

Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2009), referem que as causas explicativas do insucesso e abandono académico são variadas e multidimensionais e não podem ser descritas sob uma única variável, mas sim, relacionadas entre os fatores pessoais, contextuais e institucionais. Nesta medida, destacam-se algumas causas que podem ser determinantes para o insucesso escolar e que estão relacionadas com fatores académicos, como a falta de bases, organização dos currículos e modelos de aprendizagem, desarticulação entre as estruturas educativas e sociais, e aspetos pessoais associados às capacidades cognitivas e desenvolvimento pessoal dos estudantes, como a gestão do *stress* e a ansiedade gerada pelos momentos de avaliação (Pereira et al., 2006; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009; Santiago et al., 2001).

Alguns autores, ao definir sucesso, realçam o desenvolvimento de competências académicas (Dearnley & Matthew, 2007).

Alarcão (2000), refere que o insucesso inicia no ensino básico e estende-se a todos os níveis de escolaridade, incluindo o ES. A autora sistematiza os fatores relacionados ao sucesso académico em: estudante, professor, currículo, instituição, identificando para cada um deles as características relacionadas com o sucesso e insucesso. Assim, no que diz respeito aos estudantes, consideram-se as condições familiares e socioeconómicas, a integração social, a autonomia no desempenho das tarefas académicas e na gestão do tempo, participação em atividades extracurriculares; quanto às características dos professores, inclui-se a relação com os estudantes, a competência científicas e pedagógicas, a adaptação dos métodos e técnicas e avaliação, ou a expectativas que têm em relação aos estudantes. Relacionado com o currículo destaca-se a existência de pré-requisitos, a organização do calendário escolar e a flexibilidade curricular. No âmbito das características da instituição, realçam-se os recursos disponíveis, incluindo os espaços, a dimensão das turmas e as atividades extracurriculares existentes. As estruturas de apoio existentes nas instituições devem preocupar-se, em primeiro lugar, com as causas do insucesso dos estudantes, para compreender o processo da adaptação e o motivo da inadaptação académica (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Por seu turno, Tavares (2008), entende que o sucesso académico não é exclusivo ao sucesso escolar, devendo considerar-se o sucesso pessoal e social, fatores que acompanham o estudante ao longo do seu percurso académico. Soares et al (2006), corroboram com os estudos de Tavares (2008), integrando no sucesso as dimensões da aprendizagem e do seu desenvolvimento psicológico.

Num estudo efetuado por Correia, Gonçalves e Pile (2003), com estudantes do Instituto Superior Técnico (IST), apresentam quatro dimensões associadas ao insucesso: individual, pedagógica, institucional e meio exterior. A dimensão individual está relacionada com o percurso e desempenho académico, dados socioeconómicos e fatores psicológicos. A dimensão pedagógica compreende os assuntos relacionadas com os currículos e com os docentes, nomeadamente a interação professor-aluno, organização do curso e transmissão de conhecimentos. Relativamente à dimensão Institucional engloba os equipamentos e serviços prestados, a qualidade de integração e de participação. E, por fim, a dimensão da envolvente externa que compreende a relação entre a transição espaço cultural e espaço geográfico.

Noutra abordagem sobre o sucesso académico, Taveira (2000) realizou um estudo com estudantes da Universidade do Minho e divide os fatores que estão relacionados ao insucesso em dois grupos: individuais e contextuais. O primeiro grupo engloba as variáveis biodemográficas, académicas, personalidade e papéis e o segundo relaciona-se com o contexto académico, contexto familiar e relação entre pares.

Numa perspectiva diferente das anteriores, relacionada com sucesso e desenvolvimento psicológico, Pereira et al (2006), distinguem alguns fatores que têm implicações diretas no insucesso do estudante: fatores relacionados com a transição e adaptação à universidade, assuntos académicos e fatores associados ao desenvolvimento pessoal.

No âmbito desta temática, podem ser analisadas algumas dimensões que configuram a adaptação dos alunos do primeiro ano do ES. Assim, considera-se a dimensão pessoal (intimamente ligada ao estudante, caracterizada pelo ajustamento psicológico e bem-estar geral, sem fatores relacionados com a depressão e ansiedade); dimensão individual (está relacionada com o percurso académico do estudante; os seus dados socioeconómicos, relações pessoais e aspetos psicológicos); dimensão interpessoal (grau de integração com os colegas e perceção de estruturas e redes de apoio); a dimensão carreira (escolha e satisfação com a frequência do curso); a dimensão institucional, está relacionado com a universidade, ao nível dos equipamentos e serviços prestados, grau de integração e envolvimento nas atividades académicas e extracurriculares (Almeida e Soares, 2002; Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2000, 2002; Gonçalves et al., 2004).

4.4 Suporte familiar, social e institucional

Os recém-chegados à universidade deparam-se com interlocutores muito diversificados, em idade, nível de autonomia, relacionamento interpessoal, projeto de carreira, métodos de estudo, em papéis e características e, por vezes, surgem dificuldades em resolver problemas: gerir o tempo, os recursos económicos e realizar tarefas com destreza social que, por vezes, são capacidades que ainda não estão completamente desenvolvidas no sujeito (Soares e Del Prette; 2015; Soares et al., 2009).

Nas interações sociais, o suporte social (entre os pares, família e professores), é crucial para os estudantes, uma vez que, entre eles, se sentem seguros, facilitando assim a adaptação ao ambiente universitário (Zimet et al., 1998).

As dinâmicas familiares e outras relações interpessoais, apoio entre pares, colegas e professores é muito importante para os estudantes apoiados e para aqueles que prestam apoio, uma vez que nesta dinâmica de ajuda ao próximo permite uma maior autoajuda (Pereira et al., 2006) “*e podem ser preditivas do ajustamento, ao exercerem uma influência significativa nos esquemas adaptativos do jovem adulto*” (Seco et al., 2005, p. 8).

De acordo com os estudos de Seco et al., (2005) o suporte social é um “*fator promotor de bem-estar e da saúde do indivíduo e como recurso essencial para enfrentar as experiências e mudanças vivenciadas pelo jovem durante o processo de transição para o Ensino Superior*” (p. 11), aliado a um estilo saudável de vida saudável (Hettler, 1980).

Diniz e Almeida (2006), verificaram que no primeiro semestre de aulas os relacionamentos interpessoais dos estudantes eram considerados mais importantes para a adaptação do que a gestão das responsabilidades, que surge apenas como preocupação no segundo semestre.

A investigação aponta para a importância das redes de suporte social, enquanto processo relacional, na gestão de episódios potencialmente stressores, no sucesso académico dos estudantes (Pereira et al., 2006; Tomás et al., 2014; Sarason, Sarason & Pierce, 1990), bem como questões relacionadas com a carreira e com a integração social, fatores que condicionam a sua permanência no projeto académico (Costa & Lopes, 2008).

Cohen e Mc Kay (1974), definiram o suporte social como uma ferramenta pela qual as relações interpessoais agem contra um ambiente de *stress*. A esta definição Cobb (1976), acrescenta que o suporte social tem subjacente a pertença do sujeito a uma rede de contactos, com obrigações mútuas, visando a proteção de ambientes stressores ou de processos patológicos.

No âmbito deste enquadramento conceptual, foi realizado um estudo transversal com uma amostra de estudantes do 1º ano de todas as Escolas do IPL. Neste estudo, foram avaliadas as relações estabelecidas entre os padrões de adaptação ao contexto do ensino politécnico, a perceção do suporte social dos estudantes e a avaliação da satisfação da vida em geral. Nesta investigação pretendeu-se, igualmente, analisar a influência relativa de algumas variáveis sociodemográficas, pessoais e relacionais, no processo de transição. Considerando os resultados obtidos, observou-se que o sexo, o grau de opção de escola e do curso e o facto do estudante ser ou não deslocado da

“residência-mãe”, influenciam significativamente a qualidade da adaptação, verificando que “a percepção do suporte social parece constituir-se como uma condição importante para o bem-estar físico, psicológico e social, no processo de integração dos estudantes no novo contexto académico (Seco et al., 2005, p. 17).

Num estudo realizado por Custódio, Pereira e Seco (2010), foram analisados o otimismo e o nível de *stress* numa amostra de 1283 estudantes, onde se verificou que os estudantes que indicaram uma menor percepção de níveis de *stress* eram aqueles que apresentavam maior pontuação em relação ao otimismo. Ora, os autores concluíram que o otimismo é um fator com efeito protetor em situações de *stress*. Os estudantes otimistas e com uma boa rede de suporte social, na fase de transição para o ES, são aqueles que apresentam menores distúrbios psicológicos, *stress* e depressão, bem como maiores níveis de bem-estar físico e maior suporte social percebido, em comparação com estudantes com fraco apoio das suas redes de apoio (Custódio, Pereira & Seco, 2010).

Quanto maior for a percepção do suporte social sentido pelo estudante, melhor será o índice de adaptação ao ES, qualidade de vida e bem-estar será experienciado (Seco et al., 2005; Lent, 2004).

Estudos apontam para a eficácia do modelo de apoio entre pares/colegas – *Peer Support/Counselling*, que tem sido um método adotado por várias instituições como forma de lidar com os problemas de adaptação ao ES. Estes modelos, visam prestar apoio psicológico aos estudantes que apresentam sintomas de ansiedade, depressão ou outras patologias, bem como auxiliar no seu processo de integração. Este auxílio é prestado por estudantes mais antigos aos recém-chegados à instituição. Por outro lado, os professores também integram o modelo de *Peer Support/Counselling*, neste caso a grupos de estudantes, dando suporte quer ao nível académico, pessoal ou social (Carr, 1984; Lawson, 1989).

No âmbito da estratégia de auxílio à integração do estudante, nas várias vertentes, a Universidade de Coimbra, implementou um programa de intervenção com uma equipa multidisciplinar com vista à promoção do sucesso académico, através de apoio psicológico e outros tipos de suporte, fomentando estilos de vida saudáveis, desenvolvido no âmbito do Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra – GAP-SASUC. Os resultados deste programa, que prestam apoio em quatro áreas de intervenção: consultas de psico-

logia, apoio entre pares e serviço social e investigação, revelam os efeitos benéficos que este modelo acrescentou ao desenvolvimento psicológico do estudante universitário, incluindo ao seu bem-estar e a promoção do seu sucesso (Pereira, et al., 2006).

Precioso (2004), indica que os estudantes deslocados, sem controlo familiar, são aqueles que se encontram mais expostos a influências e à prática de comportamentos menos saudáveis. Há registo de que alguns estudantes universitários têm hábitos e comportamentos que poderão ser nocivos para a sua saúde, nomeadamente o consumo de estupefacientes, álcool, *stress*, desordens do foro alimentar e falta de atividade física (Pereira et al., 1999; Fernandes, 2011; Precioso, 2004), pelo que fomentar um estilo de vida saudável pode ser benéfico no combate às causas do insucesso escolar, promovendo o seu bem-estar, sendo este efeito designado por *main effect* (Sarason, Sarason & Pierce, 1990).

A investigação conduzida por Fernandes (2011) conclui que à medida que as dificuldades de adaptação académica dos estudantes diminuem, aumenta a sua perceção de saúde.

Corroborando com os estudos de Fernandes (2011), Cunha e Carrilho (2005), realizaram uma investigação com estudantes do 1º ano do curso de Engenharia Militar, maioritariamente do sexo masculino, verificando-se que a perceção de bem-estar físico e psicológico, de competências cognitivas estavam relacionadas, favoravelmente, com a *performance* académica. As conclusões obtidas demonstram que o rendimento escolar pode ser prejudicado pelas vivências académicas dos estudantes ao nível pessoal e académico ao longo do primeiro ano de universidade.

Os estudantes poderem contar com um suporte social ao longo do seu percurso académico é benéfico, quanto mais próximo está o estudante mais eficaz é esse apoio (Pereira et al., 2006). As características pessoais dos estudantes, aliado às redes de apoio disponibilizadas, facultam auxílio emocional, instrumental e de informação, aparentam ter um impacto positivo, reduzindo os efeitos do *stress*, sentidos durante a fase de adaptação ao novo contexto (Araújo et al., 2016; Sarason, Sarason & Pierce, 1990).

Uma boa qualidade de adaptação ao ES está relacionada com o ajustamento e correspondência entre necessidades, interesses dos estudantes, funcionamento da universidade e dos serviços prestados, da oferta formativa e das oportunidades disponíveis na instituição (Seco et al., 2005).

4.5 Rendimento académico e atividades extracurriculares

No âmbito do rendimento académico, Almeida et al., (2003), destacam que, em termos de média, são os estudantes que frequentam o primeiro ano que se apresentam mais desapontados com o seu desempenho académico. Mesmo aqueles que obtém maior rendimento académico, podem experienciar elevados estados de *stress* (Zitzow, 1984).

Fernandes e Almeida (2005), analisaram a associação do rendimento académico no final do primeiro ano letivo com as expectativas iniciais dos estudantes, as vivências académicas avaliadas a meio do ano letivo e o grau de investimento académico alcançados no final do mesmo. Os resultados obtidos, evidenciaram que os estudantes com rendimento académico superior possuem expectativas mais baixas de investimento nas atividades institucionais, nomeadamente extracurriculares, ou questionamento das escolhas vocacionais, contrastando com aqueles que tiveram menor rendimento e que apresentaram expectativas mais elevadas nas dimensões interpessoal/social. Os estudantes com melhor rendimento académico manifestam menor envolvimento nas vivências académicas relativas ao relacionamento interpessoal, contrastando com aqueles que obtiveram menor rendimento. Os estudantes com melhor rendimento apresentaram também melhor gestão de tempo e de empenho nas atividades curriculares e de estudo (Fernandes & Almeida, 2005).

O envolvimento do estudante na academia tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, académico e psicossocial dos estudantes (Astin, 1993; 1999; Kuh, 2008; Pascarella & Terezini, 1991, 2005), e é crucial para o seu sucesso académico.

Astin (1993), defende que o estudante deve explorar o ambiente em que está integrado e aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela academia, participando e interagindo ativamente com os colegas em atividades extracurriculares, relacionadas com a vida associativa, cultural e desportiva, consideradas importantes para a sua adaptação (Pascarella, 1985; Tinto, 1993).

É nas instituições que o estudante deve procurar interagir com os demais, pois o *campus* é o contexto propício para possibilitar as oportunidades fundamentais para a formação de desenvolvimento sociomoral dos estudantes (Astin, 1993), propiciando um meio ambiente acolhedor de adaptação, de novas aprendizagem e desenvolvimento (Almeida & Soares, 2004).

Para Astin (1984), a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante estão relacionados com o envolvimento quantitativo e qualitativo em atividades curriculares e extracurriculares.

Silva, Ferreira e Ferreira (2013), observaram que os sujeitos envolvidos em atividades extracurriculares, comparando com quem não participou, manifestaram uma atitude mais otimista

face à experiência universitária. Para além de aparentarem maior satisfação com a vida social, com o ambiente e com as relações estabelecidas, apresentam maior possibilidade de concluir o curso.

As atividades extracurriculares, de carácter institucional, recreativo, cultural, científico, desportivo, académico e social demonstram ser relevantes para a formação e desenvolvimento intelectual dos estudantes, potenciando os comportamentos de liderança e aumentando os resultados académicos (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007; Santos, 2000).

As atividades desportivas praticadas no *campus*, têm um impacto positivo no desenvolvimento de competências interpessoais, na autoestima, na saúde emocional e física, promovendo a autodisciplina, o trabalho de equipa, liderança e a autoconfiança (Astin; 1993; Astin, 1993; Ryan, 1989; Taylor, 1995; Lapchick, 1987; Canto & Prentice, 1996, citado por Almeida & Soares, 2003). Contudo, o tempo que o estudante investe nas atividades extracurriculares pode ter efeitos negativos, pois nem sempre é fácil gerir e conciliar essas tarefas com a vida académica (Astin, 1993; Terenzini et al, 1995; Almeida et al., 2000), como sucede com os estudantes que integram as equipas desportivas, face ao número de treinos, jogos e competições fora que têm de realizar (Almeida & Soares, 2004).

Almeida e Nogueira (2002), realizaram um estudo com uma amostra de 211 estudantes da Universidade do Minho, dos quais 106 estavam envolvidos em atividades extracurriculares e 105 não apresentam qualquer ligação a estas tarefas. Esta investigação procurou observar em que medida a prática de atividades extracurriculares, de natureza académica, desportiva e cultural/recreativa, desenvolvidas no *campus*, têm impacto nas suas vivências académicas e no rendimento académico. Os resultados da investigação concluíram que os estudantes que desempenham funções extracurriculares, apresentam um maior índice de qualidade nas suas vivências académicas, satisfação com o curso e com a universidade, maior conhecimento das estruturas e serviços disponíveis e rendimento académico. Porém, alertam para a necessidade da gestão do tempo, em termos de qualidade e quantidade. Por outro lado, os estudantes que não estão envolvidos em atividades extracurriculares evidenciam resultados inferiores nas subescalas “interpessoal”, “carreira”, “métodos de estudo” e “institucionais”, bem como na média das unidades curriculares realizadas (Almeida & Nogueira, 2002). Estes estudantes apresentam níveis mais baixos de adaptação e integração académica e, conseqüentemente, sucesso académico (Astin, 1993; Pascarella, 1985).

Almeida e Nogueira (2002), sugerem que as experiências extracurriculares “*podem constituir-se do desenvolvimento pessoal, do bem-estar psicossocial, do rendimento académico e em geral da adaptação ao contexto universitário*” (p. 120).

Na investigação conduzida por Almeida et al., (2002), com uma amostra de estudantes também da Universidade do Minho, inscritos em 28 licenciaturas, apuraram que 29,7% dos estudantes desempenham funções maioritariamente de cariz académico (delegados de turma, representantes de cursos); 31,8% funções predominantemente de natureza associativa (dirigentes de núcleos, associação académica, grupos recreativo-culturais) e 39,5% dos estudantes não desempenham qualquer atividade extracurriculares. A amostra de estudantes envolvida em funções académicas e associativas, integram cursos de Ciências Sociais e Humanas, a maioria frequenta o 3º, (32%), 4º (27%) ou 2º ano (23%) da licenciatura e os restantes frequentam o 1º e 5º anos (9% e 7%, respetivamente), ou seja, são aqueles que apresentam menos envolvimento nestas atividades. A fraca adesão às atividades extracurriculares, por parte dos alunos recém-chegados, pode estar relacionada com a adaptação à universidade e falta de conhecimento da existência desta oferta no *campus*, enquanto que os finalistas podem encontrar-se a estagiar, não despendendo de tempo suficiente para se envolver nestas ocupações (Almeida et al., 2000). Os resultados deste trabalho permitiram ainda observar que os estudantes com funções académicas ou associativas, têm um maior número de unidades curriculares por realizar, bem como de faltas, comparando com aqueles que só estudam e que são mais assíduos.

Finalmente, o estudo permitiu concluir que os estudantes sem qualquer envolvimento extracurricular, revelam níveis superiores nas escalas “*bem-estar físico*” e “*gestão de recursos económicos*”, porém níveis valores inferiores na “*adaptação à instituição*”, “*desenvolvimento de carreira*”, “*relacionamento com colegas*” e, naturalmente, “*envolvimento em atividades extracurriculares*”. Estes estudantes apresentam melhor rendimento académico e perceções de maior bem-estar físico e melhor gestão de recursos económicos. Já os estudantes envolvidos em tarefas extracurriculares apresentam perceções de melhor adaptação à universidade. Aqueles que estão relacionados com a prática de funções académicas expressam um melhor relacionamento com os docentes, apresentando objetivos vocacionais mais determinados.

Em suma, os resultados evidenciam que o envolvimento em experiências extracurriculares, podem constituir-se “*como potenciador de competências sociais, organizacionais, do aumento da auto-*

estima e ainda de estratégias de coping” (Filiatrault, 2001, citado por Silva, Trigo & Fonseca, 2010, p.113).

4.6 Mobilidade

Relativamente à mobilidade de estudos, Baptista e Almeida (2002), defendem que, de forma geral, os estudantes deslocados e que não frequentem o curso escolhido na sua primeira opção, registam maiores dificuldades na transição à universidade, nas dimensões de bem-estar pessoal, estudo e carreira, ao contrário dos estudantes não deslocados que apresentam melhor equilíbrio emocional e psicológico, bem-estar físico, melhores competências académicas, mais confiança, optimismo, organização de estudo, preparação das tarefas escolares e gestão do tempo.

Fernandes (2011), constatou que os estudantes não deslocados da sua residência de origem revelam uma melhor adaptação face aos alunos deslocados. Por outro lado, os não deslocados apresentam pontuações mais elevadas nas dimensões: Pessoal, Estudo, Institucional e no resultado total do QVA-r. Destarte, os estudantes não deslocados experienciam maior bem-estar, apresentam índices mais elevados de autoconfiança, organizam melhor a gestão do seu tempo bem como a coordenação dos recursos de aprendizagem disponíveis.

De acordo com a investigação de Seco et al., (2005), os estudantes que são deslocados pontuam com valores superiores na dimensão Interpessoal, ao passo que os não deslocados apresentam valores superiores nas dimensões Pessoal, Estudo e Institucional.

Os estudantes que permanecem na sua residência familiar *“poderão sentir maior apoio e suporte emocional, psicológico e, até, material por parte das figuras parentais, mais oportunidades de diálogo, condições estas que se refletem num maior bem-estar em geral e com implicações positivas no processo de adaptação ao Ensino Superior”*. (Seco et al., 2005, p. 17).

Por seu turno, Costa e Leal (2008), num estudo constituído por uma amostra de 401 estudantes, inscritos no segundo ano de três instituições de ES de Viseu: Instituto Piaget, Instituto Politécnico e Universidade Católica, sendo que 60% são deslocados da residência de origem, os resultados demonstraram que os rapazes deslocados apresentaram maiores níveis de ansiedade e *distress* psicológico, enquanto que *“os alunos não deslocados alcançaram melhores resultados em todos os aspetos avaliados, indicando melhor adaptação académica geral”* (p. 215)

Na perspectiva de Rebelo e Lopes (2001), os estudantes deslocados, em comparação com os que permanecem na “residência-mãe”, revelam bons indicadores ao nível dos relacionamentos no seio familiar, o que permite aferir que a saída de casa para estudar parece favorecer as relações e estreitar os laços mais próximos.

Capítulo 5

O Ensino Superior em Portugal

5.1 Evolução do Ensino Superior em Portugal

O Sistema de ES português atravessou nos últimos anos diversas transformações. Até meados de 1970 o ensino em Portugal era altamente elitista e ideológico (Mónica, 1978), abrangendo apenas os estratos socioeconómicos mais favorecidos (Seixas, 2000; Cabrito, 2004; Sedas-Nunes, 1968).

A oferta formativa de então era limitada, resumindo-se aos cursos lecionados nas Universidades Técnica e Clássica de Lisboa, Universidade do Porto e na Universidade de Coimbra (Torgal, 1999).

No final dos anos 70, Portugal tinha uma taxa de analfabetismo de cerca de 50%. Hoje, este valor, não ultrapassa 5%, correspondendo, basicamente, a população idosa. (Pordata, 2019).

Embora se registre a quebra do número de analfabetismo em 2011, 5% da população não sabia ler nem escrever, afastando Portugal dos países europeus que apresentam taxas de alfabetização que atingem os 100% (Pordata; CIAWord FactBook, acedido em 06/11/2021).

Mais tarde, com a adesão de Portugal na Comunidade Europeia (1977), a expansão do ES ocorre de forma mais notória e verdadeira (Crespo, 1993). Este projeto obrigou a que o país se desenvolvesse de forma a aproximar-se dos padrões e dos valores médios dos outros países europeus, ao nível social e financeiro (Arroteia, 1996; Crespo, 1993).

Por outro lado, as iniciativas desenvolvidas pelo setor privado foram também responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento do ES português (Amaral, 1999; Seixas, 2000).

Portugal, procurou dotar o país de mão de obra qualificada por forma a aproximar-se dos níveis dos países mais desenvolvidos da Europa (Cabrito & Cerdeira, 2018). Porém, o desfaseamento entre Portugal e os demais membros da União Europeia ainda é muito pronunciado (Eurydice & Eurostat, 2003, 2005, 2007; OCDE, 2006, 2011).

Segundo Varela, Neta e Luís (2018), a percentagem da população portuguesa, com habilitações ao nível superior, é cerca de 18%, abaixo da média europeia que ronda os 20%.

Decorrente das inúmeras alterações de natureza política e social que Portugal testemunhou, como melhores condições laborais, aumento da densidade populacional, alargamento da escolaridade obrigatória, um ensino básico unificado, aparecimento do ES politécnico de norte a sul do país, novas universidades, estabelecimento de condições de acesso e aumento do número de vagas nas universidades e institutos politécnicos, diversificação da oferta formativa, privatização do ES, alteração no quadro da legislação e a ratificação da Declaração de Bolonha (Cerdeira, Cabrito & Mucharreira, 2019), registando-se um aumento exponencial da procura da universidade, denotando-se a importância do papel da educação no desenvolvimento dos indivíduos (Psacharopoulos & Woodhall, 1985).

Com a assinatura da Declaração de Bolonha, em junho de 1999 (decorrente da Declaração de Sorbone, de 1998), pelos Ministros da Educação dos Estados Membros da União Europeia, obrigou a grandes e profundas alterações ao nível jurídico da estrutura da formação superior dos países que a ratificaram que tinham por objetivo desenvolver um Espaço Europeu de Ensino Superior até ao ano de 2010, unificando os processos de formação com o propósito de garantir o reconhecimento de todos os graus de formação (Reis & Camacho, 2009).

No caso português, a concretização do processo de Bolonha, liderado pelo então ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, José Mariano Gago, é formalizada com a publicação dos Decretos-Leis números 42/2005, de 22 de fevereiro, e 74/2006, de 24 de março, tendo ficado concluída até ao início do ano letivo 2009/2010 em todos os estabelecimentos de ensino (ME-DGES, 1999).

A Declaração de Bolonha mudou o paradigma educacional e implementou novas metodologias de ensino-aprendizagem, centrando a aquisição de conhecimentos na aprendizagem autorregulada do estudante (Veiga Simão & Flores, 2006). Espera-se com este novo modelo que as Instituições de ES estejam atentas e consigam acompanhar todas as questões que vão surgindo, procurando obter respostas e encontrar soluções, propondo aos *“cidadãos que se querem sabedores, críticos e livres, aptos para viver e trabalhar numa sociedade que se reveja, ela própria, na reflexão crítica e na liberdade”* (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 27).

Esta nova cultura, segundo Zabalza (2007), deve fundamentar-se sob dois aspetos: adotar a perspetiva do estudante e do próprio conceito de ensino-aprendizagem, concebendo a aprendizagem como um *“processo activo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e auto-regulado”* (Beltran, 1996, citado por Veiga Simão, et al., 2008, p. 75).

5.2 Caracterização do Ensino Superior em Portugal

O ES português assenta num sistema binário: ensino universitário e o ensino politécnico, sendo ministrado em Instituições Públicas e Privadas. O ensino universitário engloba as Universidades, os Institutos Universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário. Por sua vez o ensino politécnico integra os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico.

O sistema de ES é constituído por 106 Instituições (IES), 70 correspondem ao ensino privado, 37 ensino público, 67 politécnico e 39 ao universitário. São ministrados 4864 cursos, 3814 lecionados no ensino público, 4050 no ensino privado, 2827 no universitário e 2120 relativos ao politécnico (ME-DGES, 1999).

No quadro 1 regista-se a evolução do número que frequentam pela 1ª vez o ensino superior: por tipo de subsistema de ensino e sexo.

Quadro 1: Alunos matriculados pela 1.ª vez no ES: por tipo de subsistema de ensino e sexo.

Anos	Total	Sexo		Subsistema de ensino	
		Masculino	Feminino	Público	Privado
1996	81 083	34 134	46 949	47 450	33 633
1997	82 140	34 103	48 037	51 734	30 406
1998	81 885	34 932	46 953	56 187	25 698
1999	79 210	33 755	45 455	55 232	23 978
2000	84 746	34 218	50 528	59 074	25 672
2001	93 249	36 487	56 762	65 929	27 320
2002	92 836	36 458	56 378	65 921	26 915
2003	94 446	37 661	56 785	67 640	26 806
2004	89 269	36 373	52 896	64 801	24 468
2005	84 363	35 109	49 254	63 365	20 998
2006	82 720	34 572	48 148	63 691	19 029
2007	95 341	42 959	52 382	70 151	25 190
2008	114 114	50 663	63 451	84 279	29 835
2009	115 372	51 947	63 425	87 988	27 384
2010	122 314	54 964	67 350	94 400	27 914
2011	131 508	58 040	73 468	102 895	28 613
2012	116 576	51 550	65 026	94 481	22 095

2013	106 249	47 237	59 012	89 067	17 182
2014	103 638	46 120	57 518	87 381	16 257
2015	104 255	45 900	58 355	87 325	16 930
2016	112 701	51 346	61 355	93 809	18 892
2017	113 915	50 959	62 956	94 929	18 986
2018	122 811	55 214	67 597	100 493	22 318
2019	126 345	56 057	70 288	102 950	23 395
2020	133 322	59 604	73 718	108 671	24 651
2021	144 528	66 266	78 262	117 758	26 770

Fontes de Dados: DGEEC/ME-MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Última atualização: 01-10-2021

5.3 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT)

A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), enquanto Universidade foi fundada em 1998. Desde a sua origem que a ULHT tem como objetivo a formação, o ensino, e a investigação nas diversas áreas do conhecimento, numa perspetiva interdisciplinar, fomentando o crescimento e a continuidade do desenvolvimento dos países e povos lusófonos.

A Universidade resultou da fusão do ISMAG – Instituto Superior de Matemáticas Aplicadas e Gestão, um Instituto Universitário, e o ISHT - Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias, um instituto de vocação politécnica, ambos fundados em 1989 pela mesma entidade instituidora da Universidade Lusófona, a COFAC- Cooperativa de Formação e Animação Cultural.

A COFAC é uma entidade educacional sem fins lucrativos com instalações em Lisboa, que é atualmente a maior Instituição de Ensino Superior Particular e Cooperativo em Portugal, sem fins lucrativos e não financiada pelo Estado, com uma vasta oferta formativa composta por 39 licenciaturas, 3 mestrados integrados, 48 mestrados e 11 programas de doutoramentos, todos avaliados, favoravelmente, pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e 73 cursos não conferentes de grau.

Em julho de 2006, decorrente da VI Conferência de Chefes de Estado e de Governo, Bissau, 16-17 julho, a ULHT foi a primeira Universidade admitida na CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa como Observador Consultivo.

No âmbito da investigação, em 2011, a ULHT mereceu aceitação como membro efetivo da *European University Association* (EUA), na categoria de *full member*. A investigação científica

na ULHT é composta por 12 unidades de investigação, nas diversas áreas do saber, acreditadas/financiadas junto da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Em 2020, foi aprovado o projeto FILMEU para a criação de uma Universidade Europeia de Artes dos Media. Este projeto é liderado pela ULHT e conta como parceiros a Universidade de Artes de Budapeste, Sint-Lukas de Bruxelas e o Institute of Art, Design and Technology, de Dublin, com o intuito de desenvolver um projeto de formação e investigação na área do cinema e arte dos media.

Recentemente, a ULHT, recebeu a aprovação pela Comissão Europeia de quatro novos programas de mestrados Europeus conjuntos *Erasmus*, nas áreas da saúde, desporto, cinema e psicologia, a juntar aos vários Programas de Mobilidade existentes.

Destacámos também a acreditação europeia *European Association of Establishments for Veterinary Education (EAVE)*, que o curso de Medicina Veterinária alcançou, passando a ser a única Instituição do ensino privado em Portugal a obter tal distinção europeia.

A ULHT conta com um corpo discente com mais de 12.000 estudantes, 950 professores e uma equipa técnica e administrativa que assegura a concretização dos objetivos e missão institucional no país e no espaço lusófono, assim como no espaço europeu com a recente aprovação de importantes projetos e programas, incluindo a atribuição de prémios.

“Humani nihil alineum”

Terêncio

Capítulo 6

Método

6.1 Objetivos do estudo

A presente investigação tem como principal objetivo analisar o processo de transição dos estudantes inscritos, pela primeira vez, no 1º ano do ES, e em que medida as suas vivências académicas, agrupadas em cinco dimensões (Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional), avaliadas através do Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida – QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), têm impacto na sua adaptação à universidade.

6.2 Objetivos específicos

Como objetivos mais específicos, pretende-se verificar se existem diferenças significativas nas vivências académicas dos estudantes do 1º ano, em função das variáveis sexo e mobilidade, se é deslocado ou não da residência habitual.

6.3 Hipóteses de investigação

Tendo por base estes objetivos, que foram formulados a partir da revisão bibliográfica, apresentamos as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Existem diferenças ao nível das vivências académicas segundo o sexo dos estudantes.

Hipótese 2: A residência dos estudantes em tempo aulas influencia as suas vivências académicas.

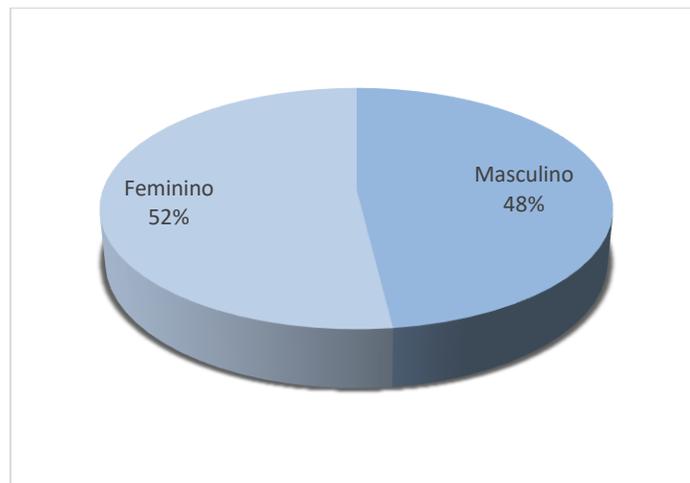
6.4 Participantes

Participaram neste estudo 285 estudantes, que frequentam, no ano letivo 2021-2022, pela primeira vez o ES.

A amostra foi selecionada intencionalmente, representativa da população em estudo, sendo o critério para participação a inscrição em cursos de 1º ano na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

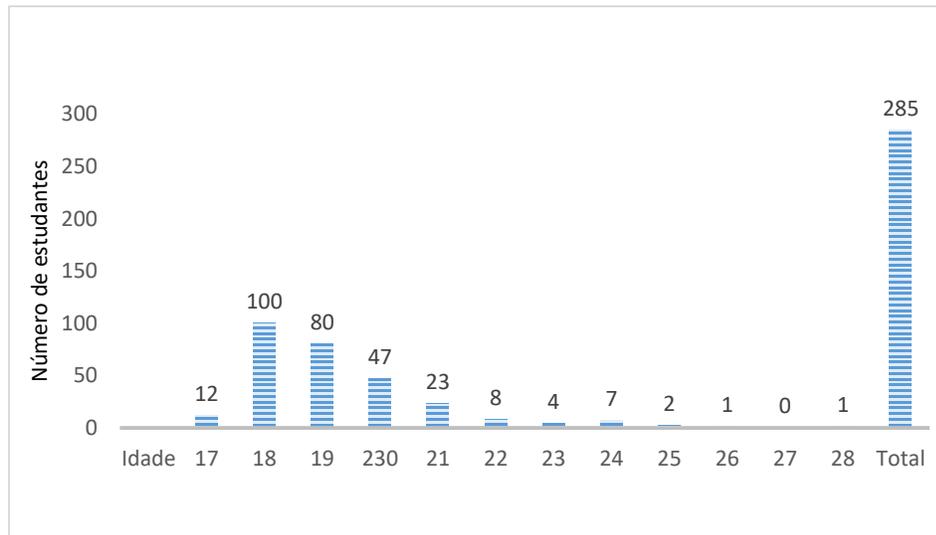
Do total de 2851 estudantes matriculados no 1º ano, foram considerados para esta investigação 285, sendo que 148 são do sexo feminino (52%) e 137 do sexo masculino (48%), com idades compreendidas entre os 17 e os 28 anos ($M=19,25$ anos; $DP= 1,6$ anos).

Gráfico 1 – Composição da amostra por sexo



No gráfico 2 podemos verificar a distribuição etária dos sujeitos da amostra. A média de idades dos estudantes que participaram nesta investigação situa-se nos 19,25 anos (desvio padrão = 1,6 anos). Os sujeitos mais novos têm 17 anos (4%) e o mais velho 28 anos (0,3%), estando a classe modal nos 18 anos (35%).

Gráfico 2 – Distribuição etária



Na tabela 1 mostram-se as frequências para cada nível etário e a sua distribuição por sexo.

Tabela 1 – Distribuição da amostra em função da idade e sexo

Idade	Feminino	Masculino
17 anos	6	6
18 anos	56	44
19 anos	40	40
20 anos	23	24
21 anos	10	13
22 anos	3	5
23 anos	2	2
24 anos	5	2
25 anos	1	1
26 anos	1	-
27 anos	-	-
28 anos	1	-
Total	148	137

Os cursos frequentados pelos estudantes distribuem-se por 5 Unidades Orgânicas, das 10 existentes na (ULHT): Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração (FCSEA) (n=61, 21,40%), Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação (ECATI) (n= 80; 28%), Faculdade de Direito (FD) (n= 76 ;26,66 %), Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD) (n=18, 6,31%) e Escola de Ciências Económicas e das Organizações (ECEO) (n= 43, 15 %).

Relativamente aos cursos, todos os participantes frequentam uma licenciatura (1º Ciclo), a maioria frequenta Direito (n= 44, 15,43%); seguindo-se Gestão de Recursos Humanos (n=43, 15, 08%), Ciência Política e Relações Internacionais (n= 39, 13,68%), Ciências da Comunicação (n= 32, 11,22%), Cinema, Vídeo e Comunicação Multimédia (n=32, 11,22%), Criminologia (n=32, 11,22%), Educação Física e Desporto – ramo de exercício e bem-estar (n=18, 6,31%), Ciências e Tecnologias do Som (n=16, 5,61%), e Ciências da Educação – Educação Social (n=13, 4,56%).

Gráfico 3 – Distribuição da amostra por curso

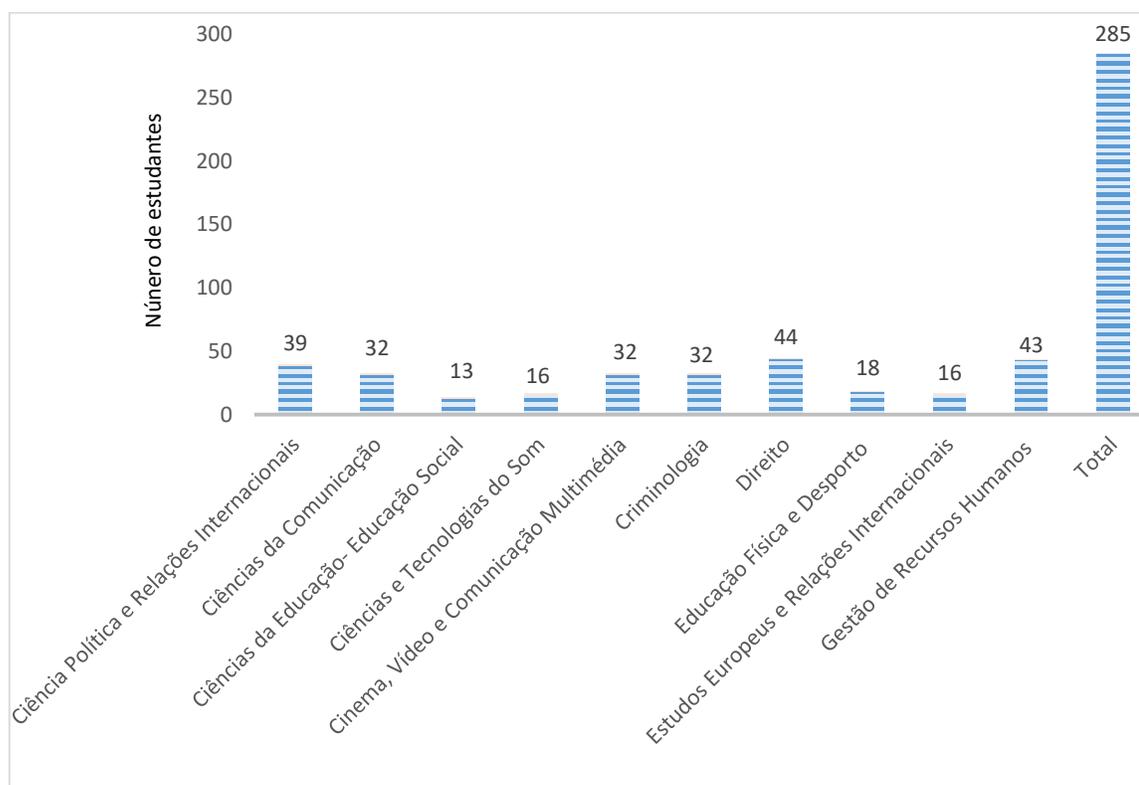


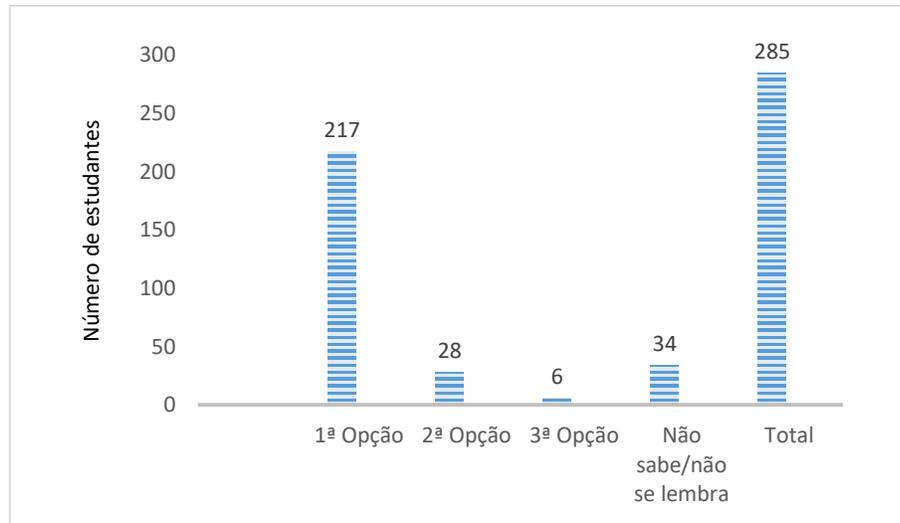
Tabela 2 – Distribuição da amostra por curso

Curso	Frequência	Porcentagem
Ciência Política e Relações Internacionais	39	13,7%
Ciências da Comunicação	32	11,2%
Ciências da Educação- Educação Social	13	4,6%
Ciências e Tecnologias do Som	16	5,6%
Cinema, Vídeo e Comunicação Multimédia	32	11,2%
Criminologia	32	11,2%
Direito	44	15,4%
Educação Física e Desporto	18	6,3%
Estudos Europeus e Relações Internacionais	16	5,6%
Gestão de Recursos Humanos	43	15,1%
Total	285	100%

No que diz respeito à forma de entrada no ES, 244 estudantes (85%), ingressaram através do Concurso Nacional de Acesso (CNA), 19 (6,6%) como “*alunos externos*”(nos termos do disposto nos artigos 46º e 46º-A, do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto), 9 (3%) pelo programa especial de acesso a Maiores de 23 anos, 6 (2%) através do regime mudança de par Instituição/curso e os restantes 6 (2,4%) por via de outros concursos.

Quanto à preferência na escolha da ULHT, 217 estudantes (76%) referem a ULHT como tendo sido a sua primeira opção, 28 (9,8%), indicam-na como segunda opção, 6 estudantes (2%), apontam a Instituição como terceira opção e, por fim, 34 (11%) respondem que não sabem/não se lembram a opção que colocaram.

Gráfico 4 – Opção de ingresso na ULHT



Relativamente à mobilidade, 276 estudantes (97%), responderam que a entrada para o ES não implicou a saída da sua residência nuclear, enquanto os restantes 9 (3%), tiveram que alterar a sua residência durante o período académico.

Gráfico 5 – Saída de casa



Dos 9 estudantes (3%) que estão deslocados, 7 (67%) partilham apartamento com outros colegas, perto da Universidade. Dos restantes 2 (33%), um optou por morar na casa de familiares e o outro decidiu viver sozinho num apartamento arrendado.

Dos estudantes que, no período académico, estão deslocados da “*residência –mãe*”, 3 (33%), regressam a casa apenas no período de férias letivas, 5 (56%) passam o fim de semana na residência de origem e 1 (11%), só tem oportunidade de voltar à casa dos pais uma vez por mês.

Tabela 3 – Local de residência dos estudantes deslocados

	Frequência	Percentagem
Residência Universitária		
Casa/apartamento com familiares	1	11%
Apartamento com outros estudantes	7	78%
Apartamento sozinho	1	11%
Outro local		
Total	9	100%

Os dados apresentados na Tabela 6 revelam que a maioria dos estudantes que participaram nesta investigação, 241 (85%), encontram-se apenas a estudar, os restantes 41 (14%) são trabalhadores estudantes, em *part-time* (14%), e 3 em regime *full-time* (1%).

Tabela 4 – Situação atual

	Frequência	Percentagem
Só a estudar	241	85%
Trabalhar em <i>Part-Time</i>	41	14%
Trabalhar em <i>Full-Time</i>	3	1%
Total	285	100%

Na Tabela 7 apresenta-se a distribuição dos jovens que participam em atividades extracurriculares. Assim, 195 estudantes não participam em atividades extracurriculares (68,4%). Dos estudantes envolvidos em atividades extracurriculares 61 (21,4%) praticam desporto, 16 (5,7%) ocupam os tempos livres em áreas relacionadas com a música, nomeadamente a tocar um instrumento musical, 7 (2,4%) dedicam o seu tempo em ações de voluntariado, 2 (0,7%) desempenham cargos associativos e 4 (1,4%) representam grupos culturais/recreativos.

Tabela 5 – Atividades extracurriculares

	Frequência	Percentagem
Não participam em atividades extracurriculares	195	68,4%
Desporto	61	21,4%
Música	16	5,7%
Voluntariado	7	2,4%
Cargos associativos	2	0,7%
Grupos culturais/recreativos	4	1,4%
Total	285	100%

Relativamente às habilitações literárias dos pais da amostra, os dados recolhidos indicam que a maioria possui formação académica correspondente ao ES (n= 237, 41,5%), 29,4% (n=168) apresentam o 3º Ciclo e 20% (n= 114) concluíram o Ensino Secundário, os restantes pais (n=51, 9,1%) apresentam outros níveis de escolaridade.

Tabela 6 – Habilitações literárias dos pais

	Habilitações Literárias - Pai	Habilitações Literárias - Mãe	Total
1º Ciclo	20 (7%)	19 (6,6%)	39 (6,8%)
2º Ciclo	2 (0,7%)		2 (0,3%)
3º Ciclo	93 (33%)	75 (26,3%)	168 (29,4%)
Secundário	52 (18%)	62 (21,7%)	114 (20%)
Superior	109 (38,2%)	128 (44,9%)	237 (41,5%)
Outra	9 (3,1%)	1 (0,3)	10 (1,75%)
Total	285	285	570

Face à situação profissional dos pais dos estudantes, regista-se que a maioria (n= 494, 86,6%) encontra-se empregado/ativo profissionalmente. Por outro lado, os dados apurados indicam que há 42 pais (7,3%) em situação de desemprego, sendo em maior número no caso da mãe (n=29, 10%), comparando com o pai (n=13, 4,5%). Os restantes dados, correspondem a pais em situação de reforma/aposentação (n=14, 2,4%), incapacitados para laborar (n= 7, 1,2%), entre outras situações, nomeadamente falecimento (n= 8, 1,4%).

Tabela 7 – Situação Profissional dos pais

	Situação Profissional do Pai	Situação Profissional da Mãe	Total
Empregado(a)	246 (86,3%)	248 (86,3)	494 (86,6%)
Desempregado(a)	13 (4,5%)	29 (10%)	42 (7,3%)
Reformado(a)/Pensionista	10 (3,5%)	4 (1,4%)	14 (2,4%)
Incapacitado(a) para o trabalho	4 (1,4%)	3 (1%)	7 (1,2%)
Outra situação/falecido(a)	7 (2,4%)	1 (0,3%)	8 (1,4%)
Não responde	5 (1,7%)		
Total	285	285	540

No âmbito da concessão de bolsas de estudos atribuídas pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), verifica-se que a maioria dos estudantes (n=260, 91,2%) não apresentou candidatura, registando-se apenas 25 (8,8%) requerimentos submetidos para o referido apoio.

No que concerne a benefícios educacionais atribuídos pela ULHT, através de protocolos de colaboração entre várias Instituições/Entidades - Públicas/ Privadas, 43 estudantes (15%) usufruíram de redução de propinas e os restantes (n= 242, 85%) não gozaram de qualquer desconto.

6.5 Instrumentos de recolha de dados

6.5.1 Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)

O instrumento usado foi o Questionário de Vivências Académicas (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999), na sua versão reduzida – QVA-r, que avalia, numa perspetiva multidimensional, o modo como os estudantes se adaptam ao ES, sobretudo os matriculados nos primeiros anos de universidade (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Soares, Almeida & Ferreira, 2006).

O Questionário de Vivências Académicas, na sua versão original (QVA; Almeida & Ferreira, 1997, 1999; Ferreira & Almeida, 1997), é um instrumento de autorrelato, composto por 170 itens, distribuídos em 17 subescalas, com itens de resposta numa escala likert de 5 pontos, que analisam as vivências académicas dos estudantes, agrupados em três dimensões: contexto académico, relações interpessoais e dimensão pessoal.

Depois de vários estudos, o QVA sofreu uma alteração, surgindo o QVA-r, a versão reduzida, constituído por 60 itens, distribuídos em cinco áreas de adaptação académica: **Pessoal** (itens 4, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 28, 39, 45, 52 e 55), **Interpessoal** (itens 1, 6, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 43 e 59), **Carreira** (itens 2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 22, 37, 51, 54, 56 e 60), **Estudo** (itens 10, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 41, 44, 47, 49, 53 e 57) e **Institucional** (itens 3, 12, 15, 16, 46, 48, 50 e 58) (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

O QVA-r, é constituído por 60 itens num formato *likert* de cinco níveis de resposta (desde “1. nada a ver comigo; 2- pouco a ver comigo, 3 – algumas vezes de acordo comigo, e 5, tudo a ver comigo”). Cada subescala tem itens formulados na positiva (que são cotados de 1 a 5) ou na negativa (cotados inversamente, de 5 a 1), tal como ocorria na versão original (Almeida et al., 2003; Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Seco et al., 2005).

A dimensão Pessoal centra-se no bem-estar físico e psicológico que cada estudante apresenta; a dimensão Interpessoal diz respeito aos relacionamentos com os grupos de pares e estabelecimento de relações mais íntimas; e com o envolvimento em atividades extracurriculares; a dimensão Carreira está relacionada com a adaptação ao curso que frequenta, expectativas de carreira e projetos futuros; a dimensão Estudo, pretende identificar competências de estudo, gestão de tempo e hábitos de trabalho, utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem e, por último, a dimensão Institucional considera a apreciação que o estudante faz da instituição que frequenta, o

desejo de permanência ou mudança de instituição e a percepção da qualidade dos serviços prestados e das infraestruturas existentes na universidade.

No presente estudo foi calculada a fidelidade do QVA-r, para as cinco dimensões, através do coeficiente de consistência interna *alpha de Cronbach*, para confirmar que todos os itens da mesma escala avaliam um denominador comum das vivências acadêmicas. Realça-se que cada dimensão engloba 13 itens, à exceção da última, a dimensão Institucional, que contém apenas 8 itens (Soares, Almeida & Ferreira, 2006). O valor de alfa varia entre 0 e 1, segundo Almeida e Freire (2008), se apresentar um valor entre 0,65 e 0,70 considera-se aceitável, entre 0,70 e 0,80 bastante razoável e entre 0,80 e 0,90 o coeficiente é muito bom. Quanto mais o quociente se aproximar de 1, mais consistente e fiável se torna o instrumento (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Assim, os resultados obtidos nas cinco dimensões do QVA-r apresentam valores de alfa entre 0,78 na dimensão Institucional e 0,85 na dimensão Pessoal. A dimensão Estudo (0,78) e Institucional (0,79), revelam valores de alfa inferiores a 0,80, embora apresentem um nível de consistência mais baixa encontra-se próximo de um nível bastante razoável, e as restantes dimensões: Pessoal, Interpessoal e Carreira valores superiores a 0,83 o que representa um bom índice de consistência interna da escala. Esta informação encontra-se na tabela 8 - Valores de consistência Interna do QVA-r.

Face ao exposto, os resultados de consistência interna apurados aproximam-se dos valores do estudo original de Almeida, Ferreira e Soares (1999), com a diferença na dimensão Estudo que, nesta investigação, apresenta o alfa mais baixo.

Apesar dos resultados, foi necessário retirar e inverter alguns itens das cinco dimensões para não prejudicar a consistência interna da escala.

Assim, às 60 questões do QVA-r foram retiradas 15 perguntas. Na dimensão Pessoal, dos 13 itens, foram eliminados 3, correspondente às questões 4 (“*Apresento oscilações de humor*”); 45 (“*Sinto-me fisicamente debilitado(a)*”) e 52 (“*Tenho dificuldades em tomar decisões*”); na dimensão Interpessoal (13 itens) 4 itens, relacionados com as perguntas 19 (“*Os meus colegas têm sido importantes mno meu crescimento pessoal*”), 30 (“*Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num projeto pessoal*”), 36 (“*Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa*”) e 59 (“*Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas*”); na dimensão Carreira (13 itens) foi retirada apenas a questão 18 (“*O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso*”); na dimensão Estudo, dos 13 saíram 4 itens, questões 29

(“Utilizo a biblioteca da faculdade/universidade”), 32 (“Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente”), 35 (“A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter um mau desempenho escolar”), e 57 (“Sou pontual na chegada às aulas) e, por fim, à dimensão Institucional (8 itens) foram eliminados 3 itens, equivalente às perguntas 46 (“A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse”), 48 (“A biblioteca da minha universidade está bem apetrechada”) e 50 (“Simpatizo com a cidade onde se situa a minha universidade”).

No que concerne à inversão, registou-se apenas na dimensão Carreira (“Sinto-me desiludido(a) com o meu curso” - questão 51) e na dimensão Estudo (“Consigo tirar bons apontamentos nas aulas” - questão 44).

Tabela 8 - Valores de consistência Interna do QVA-r

Dimensões do QVA-r	Itens	Itens invertidos (questões)	Itens retirados (questões)	Alfa original (*)	Alfa do presente estudo
Pessoal	13		4; 45; 52	0,87	0,85
Interpessoal	13		19; 30; 36;59	0,86	0,84
Carreira	13	51	18	0,91	0,85
Estudo	13	44	29; 32; 35; 57	0,82	0,78
Institucional	8		46; 48;50	0,71	0,79

(*) Almeida, Ferreira & Soares, 1999

A menor consistência de respostas da nossa amostra, nas cinco dimensões do QVA-r, regista-se nas dimensões Estudo e Institucional. Estes resultados podem estar relacionados com o facto dos nossos estudantes, recém-chegados à universidade, não terem ainda conhecimento dos serviços que a Universidade disponibiliza, nomeadamente a biblioteca e, por outro lado, com a gestão das novas rotinas e dos novos hábitos que esta mudança acarreta na vida do estudante.

6.5.2 Questionário de dados sociodemográficos

Foi incluído um conjunto de perguntas sociodemográficas (e.g., sexo, idade, curso que frequenta, se são ou não deslocados da residência de origem, habilitações literárias e atividades profissionais dos pais) que visam a caracterização da amostra.

6.6 Procedimento

No que diz respeito à recolha da amostra e para garantir a maior heterogeneidade possível, foi efetuada a aplicação dos questionários, de dados sociodemográficos e Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida (QVA-r), em contexto de sala de aula.

Os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos da investigação, das instruções de preenchimento, da garantia da confidencialidade e do anonimato do tratamento dos dados recolhidos. Após manifestarem o seu consentimento informado, os estudantes procederam à resposta dos questionários, que durou entre 30 a 40 minutos. Ao longo do preenchimento foram colocando questões e apresentando dúvidas em algumas questões do QVA-r. Os questionários foram aplicados no decorrer do mês de novembro.

6.7 Análise de dados

Foi efetuada uma análise estatística descritiva dos dados, apurando-se frequências e percentagens para as variáveis nominais da amostra. Foram também determinadas as medidas de tendência central (média e desvio padrão).

As hipóteses do estudo foram testadas utilizando a Análise de Variância (ANOVA), para verificar se existem diferenças nas vivências académicas experienciadas pelos estudantes. A ANOVA testou as seguintes hipóteses:

Hipótese Nula: As vivências académicas avaliadas através do QVA-r apresentam médias iguais para os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino.

Hipótese Alternativa: Os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino apresentam médias diferentes para as vivências académicas avaliadas através do QVA-r.

Os resultados da análise estatística foram apresentados com base no programa Jamovi, versão 2.2, para *Windows*®.

6.8 Forma de investigação

A realização de uma investigação científica divide-se em várias etapas, desde as hipóteses até à análise e formulação de conclusão sobre os dados apurados no estudo.

Diante destas etapas, surge a escolha do tipo de estudo a ser realizado (Aragão, 2001). Um método de investigação abrange dois componentes: “*o paradigma do investigador e a estratégia utilizada para atingir o objetivo fixado*” (Norwoord, 2000, citado por Fortin, 2006, p. 27).

Esta investigação trata-se de um estudo descritivo, de abordagem quantitativa, uma vez que se pretende quantificar a ocorrência de um fenómeno. Este tipo de investigação é frequente e visa descrever um acontecimento, avaliar associações entre variáveis, estabelecendo factos e determinando relações entre eles (Fortin, 2006). O estudo quantitativo “*preocupa-se com a medição objetiva e quantificação dos resultados*” (Godoy, 1995, p.58).

No sentido de comprovar as nossas hipóteses, recorreremos à aplicação de dois questionários de autorespostas, um de natureza sociodemográfica e o outro de respostas do tipo *Likert* (numa escala de 1 a 5) a uma amostra de 285 estudantes da ULHT.

Os indivíduos deste tipo estudo são selecionados em função de critérios rigorosos e devem ser representativos da população-alvo, ou seja, a amostra deve assemelhar-se o mais possível à população.

Capítulo 7

Análise e discussão dos resultados

Seguidamente serão apresentados os resultados com a descrição dos valores obtidos em cada dimensão do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r). Como já foi referido anteriormente, a utilização do QVA-r permite avaliar a adaptação ao ES, segundo as dimensões Pessoal, Interpessoal, Estudo e Carreira.

Considerando que os resultados em cada domínio do QVA-r foram calculados através do somatório das pontuações de itens respetivo, e que a dimensão Institucional difere do número de itens (oito itens), em relação às restantes (compostas cada uma com 13), entende-se que nesta dimensão os resultados e as médias obtidas possam ser inferiores, face às médias obtidas nas outras dimensões.

Assim, os resultados totais da amostra global por sexo, situam-se, por ordem decrescente, na dimensão Carreira (95,2; M=2,4; DP=0,6), seguida das dimensões Interpessoal (83,7; M=3,1; DP= 0,3), Estudo (79,8; M=3; DP=0,7), Pessoal (64,7; M=2,4; DP=0,6) e, tal como seria de esperar, os valores mais baixos correspondem à dimensão Institucional (53,2; M=3; DP=0,7).

Tabela 9 – Análise descritiva dos resultados no QVA-r, considerando a amostra global e o

sexo				
Dimensões	Sexo	Total	M	DP
Pessoal	F	67,1	2,5	0,7
	M	62,4	2,4	0,6
	Total	64,7	2,4	0,6
Interpessoal	F	86,8	3,1	1
	M	80,7	3,1	0,7
	Total	83,7	3,1	0,7
Carreira	F	92,5	3,6	0,8
	M	97,9	3,8	0,7
	Total	95,2	3,6	0,8
Estudo	F	79,1	3	0,7
	M	80,5	3	0,6
	Total	79,8	3	0,7
Institucional	F	53,3	3	0,7
	M	53,1	3,3	0,6
	Total	53,2	3	0,7

No que diz respeito ao sexo, verifica-se valores mais elevados, para as raparigas, nas dimensões Pessoal e Interpessoal e nos rapazes os valores mais elevados encontram-se nas dimensões Carreira e Estudo. Na dimensão Institucional, ambos os sexos, apresentam valores homólogos.

Nas tabelas 9, 10, 11, 12 e 13 apresentam-se os resultados relativos ao Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), nas dimensões Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional, dos estudantes não deslocados da residência de origem, ou seja, o grupo de estudantes que permaneceram na sua residência habitual, após o ingresso na universidade.

Quanto à dimensão Pessoal, verifica-se que os participantes obtiveram uma média de 34,9 para as raparigas e 33,2 para os rapazes.

No que diz respeito ao desvio padrão, o mesmo encontra-se perto da unidade, traduzindo uma adequação dos resultados da amostra.

Dos resultados obtidos, as raparigas, comparativamente aos rapazes, apresentam resultados mais favoráveis. Contudo, a diferença apresentada, não é muito significativa. No geral, em termos de sexo, os estudantes apresentam valores semelhantes nos itens relacionados com a confiança, ansiedade, cansaço e oscilações de humor. Porém, eles apresentam valores mais elevados ao nível da confiança e elas no item ansiedade.

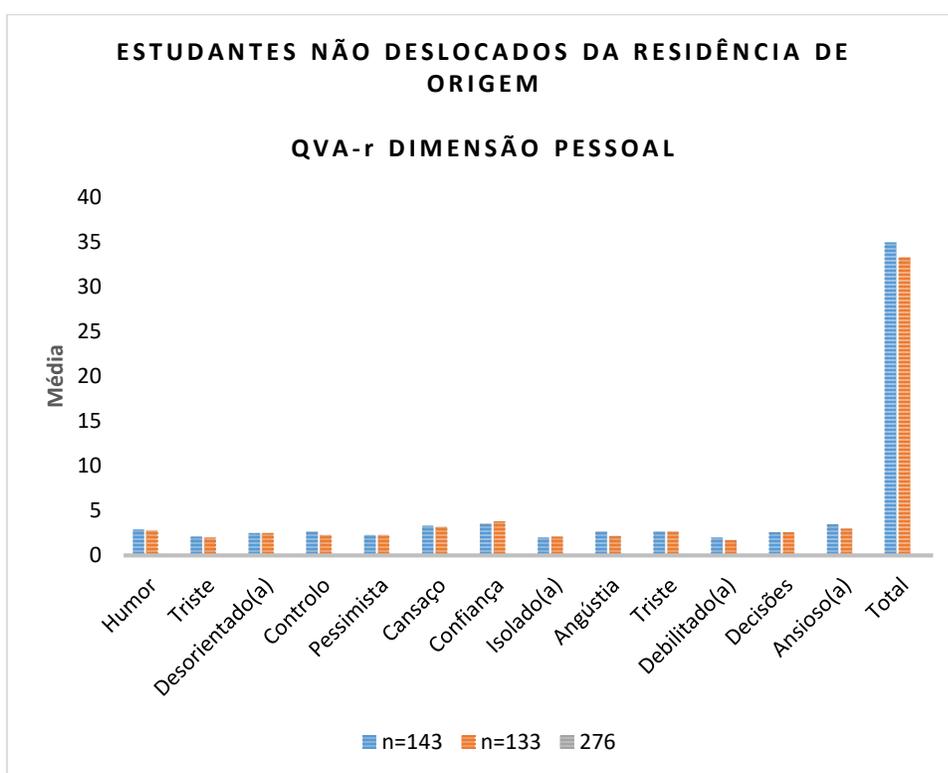
A pontuação mais baixa regista-se nas questões, do QVA-r, relacionadas com o isolamento e com saúde física.

Tabela 10 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Pessoal

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes não deslocados da residência de origem				
Dimensão Pessoal				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Humor (4)	2,9	0,9	2,8	1
Triste (9)	2,1	1	2	1,1
Desorientado(a) (11)	2,5	1,2	2,5	1,2
Controlo (13)	2,7	1,2	2,3	1,1
Pessimista (17)	2,3	1,2	2,3	1,1
Cansaço (21)	3,3	1,2	3,2	1,3
Confiança (23)	3,6	0,9	3,8	1
Isolado(a) (26)	2	1,1	2,1	1,2

Angústia (28)	2,7	1,3	2,2	1,1
Triste (39)	2,7	1,3	2,7	1,3
Debilidade(a) (45)	2	1,1	1,7	1
Decisões (52)	2,6	1,2	2,6	1,2
Ansioso(a) (55)	3,5	1,3	3	1,2
Total	34,9	14,9	33,2	14,8

Gráfico 6 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Pessoal



De acordo com os dados apresentados na Tabela 10, na dimensão Interpessoal, em termos de sexo, são os rapazes que apresentam a média mais elevada ($M=43,3$). As raparigas, por seu turno, revelam uma média de 40,4.

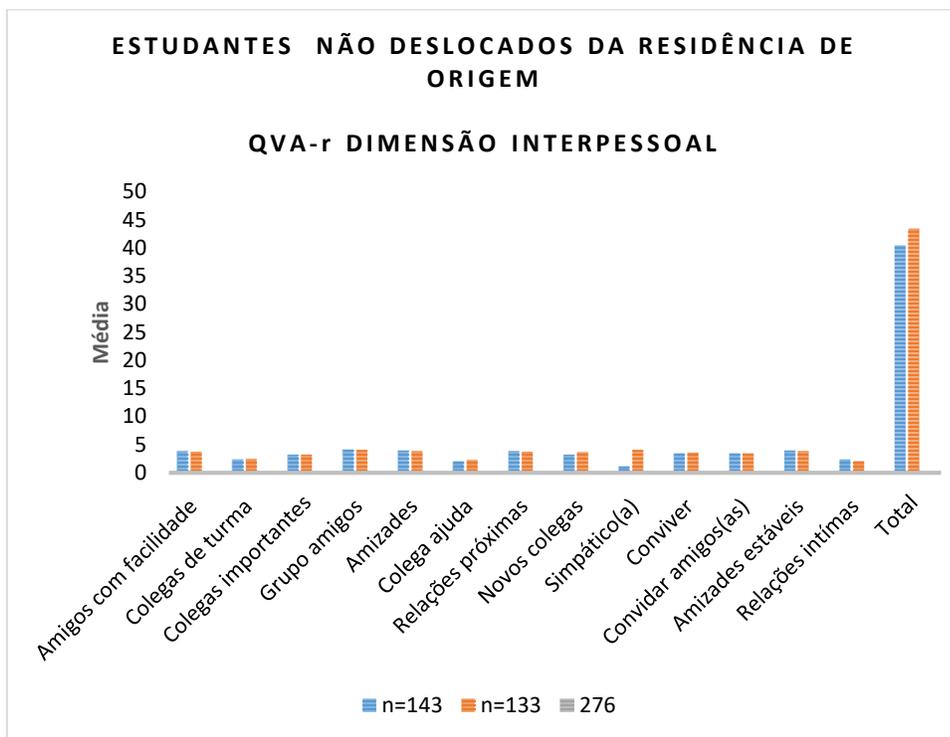
Quanto aos *itens* do QVA-r com maior pontuação, destacam-se, para ambos, a questão 24 “*posso um bom grupo de amigos na universidade*”.

Nas questões relacionadas com amizades estáveis e amizades próximas na universidade, as pontuações do grupo são próximas. A média mais baixa corresponde às raparigas, na percepção de amizade e simpatia (M=1,1), sendo nos rapazes um dos itens com a média mais elevada (M=4).

Tabela 11 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Interpessoal

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes não deslocados da residência de origem				
Dimensão Interpessoal				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Amigos com facilidade (1)	3,8	0,9	3,7	0,9
Colegas de turma (6)	2,3	1,2	2,4	1,1
Colegas importantes (19)	3,2	1,2	3,2	1,1
Grupo amigos (24)	4,1	1	4	1
Amizades (27)	3,9	1,1	3,8	1,1
Colega ajuda (30)	2	1,1	2,2	1,2
Relações próximas (33)	3,8	1,2	3,7	1,1
Novos colegas (36)	3,2	1,4	3,6	2,8
Simpático(a) (38)	1,1	0,9	4	1
Conviver (40)	3,4	1,3	3,5	1,2
Convidar amigos(as) (42)	3,4	1,3	3,4	1,2
Amizades estáveis (43)	3,9	1	3,8	1
Relações íntimas (59)	2,3	1,2	2	1
Total	40,4	14,8	43,3	15,7

Gráfico 7 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Interpessoal



Considerando as médias obtidas por ambos os sexos, verifica-se que os rapazes apresentam pontuações médias mais elevadas ($M=47,9$), na dimensão Carreira, do que as raparigas ($M=46,9$).

Pela análise das pontuações médias obtidas, na Tabela 11, na dimensão Carreira, verifica-se a média superior nos rapazes ($M=47,9$), com pouca diferença da média obtida nas raparigas ($M=46,9$).

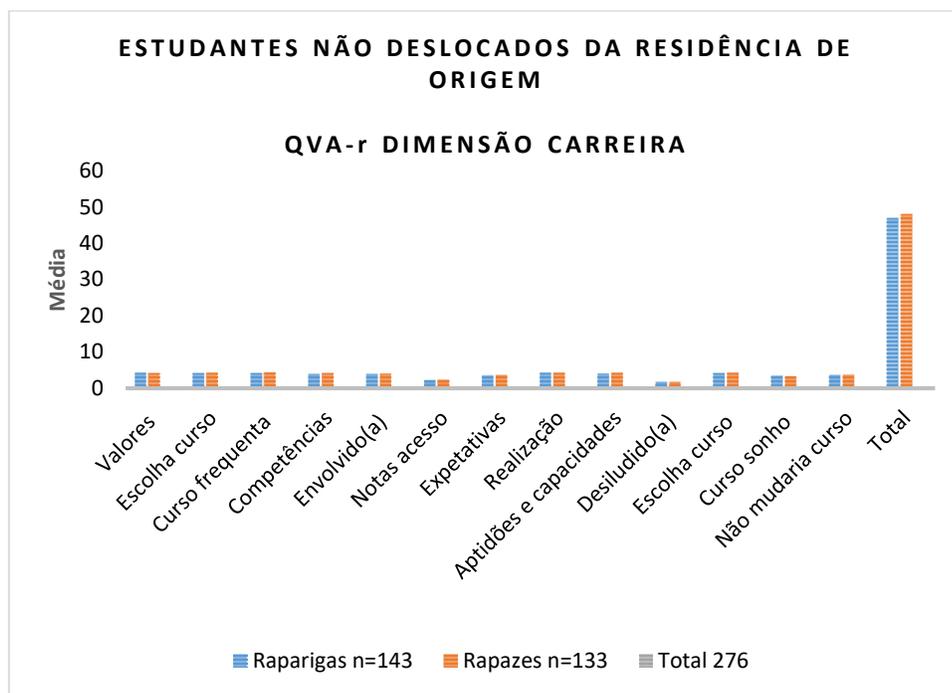
As médias mais baixas, em ambos os sexos, correspondem às questões relacionadas com as notas de acesso ao ensino superior e com a desilusão do curso.

Tabela 12 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Carreira

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes não deslocados da residência de origem				
Dimensão Carreira				
Ítems QVA-r	M	DP	M	DP

	Raparigas		Rapazes	
Valores (2)	4,2	0,8	4,1	0,7
Escolha curso (5)	4,1	0,9	4,2	1
Curso frequenta (7)	4,1	0,9	4,3	0,9
Competências (8)	3,9	0,8	4,1	0,8
Envolvido(a) (14)	3,9	0,8	4	0,8
Notas acesso (18)	2,2	1,2	2,3	1,2
Expetativas (20)	3,5	0,9	3,6	0,9
Realização (22)	4,2	0,9	4,2	0,9
Aptidões e capacidades (37)	4	0,9	4,2	1
Desiludido(a) (51)	1,7	1,2	1,7	1
Escolha curso (54)	4,1	1	4,2	1,1
Curso sonho (56)	3,4	1,4	3,3	1,3
Não mudaria curso (60)	3,6	1,4	3,7	1,4
Total	46,9	13,1	47,9	13

Gráfico 8 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Carreira



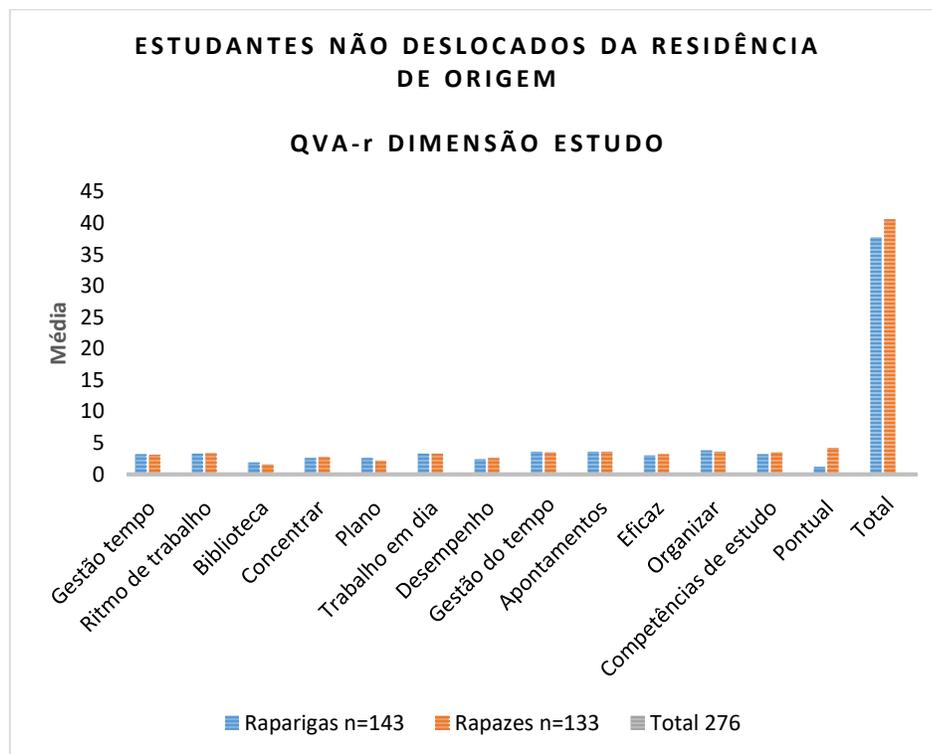
A Tabela 12 faz referência às médias obtidas na dimensão Estudo. Verifica-se que são os rapazes que apresentam uma média mais elevada ($M= 40,6$). A média mais baixa, em ambos os

sexos, está relacionada com a utilização da biblioteca da universidade. Por outro lado, as raparigas apresentam a média mais baixa na questão correspondente à pontualidade na chegada às aulas.

Tabela 13 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Estudo

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes não deslocados da residência de origem				
Dimensão Estudo				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Gestão tempo (10)	3,2	1	3,1	1
Ritmo de trabalho (25)	3,3	0,8	3,4	0,9
Biblioteca (29)	1,9	1,1	1,6	1
Concentrar (31)	2,6	1,2	2,8	1,2
Plano (32)	2,6	1,2	2,2	1,2
Trabalho em dia (34)	3,3	1	3,3	1,1
Desempenho (35)	2,4	1	2,6	1,1
Gestão do tempo (41)	3,6	1	3,5	1
Apontamentos (44)	3,6	1	3,6	1,1
Eficaz (47)	3	0,9	3,2	1
Organizar (49)	3,8	0,9	3,6	1
Competências de estudo (53)	3,2	0,9	3,5	0,9
Pontual (57)	1,2	1	4,2	1
Total	37,7	13	40,6	13,5

Gráfico 9 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Estudo



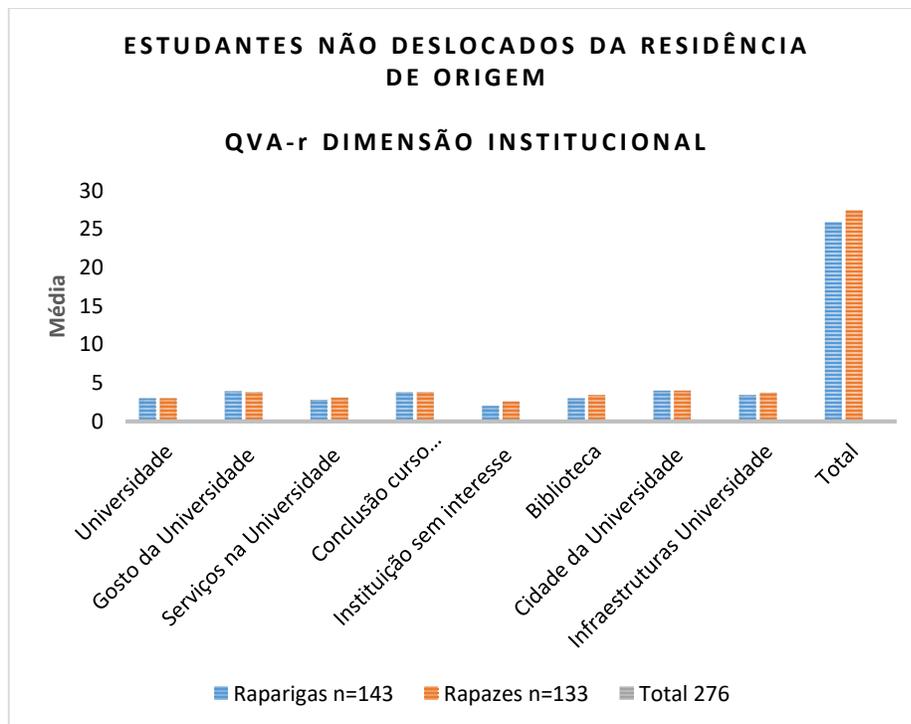
Conforme se pode observar pela análise da Tabela 13, que corresponde à dimensão Institucional, são os rapazes que apresentam a média superior. As médias mais baixas estão relacionadas com o desinteresse na instituição de ensino que frequentam e com o conhecimento do “*apetrechamento*” da biblioteca da universidade. No item relacionado com o cumprimento de horas, são as raparigas que apresentam o valor mais baixo, ou seja, menos pontuais.

No geral, ambos os sexos, apresentam médias superiores às perguntas direcionadas para a universidade, nomeadamente gosto pelo curso que frequentam e intenção em concluí-lo.

Tabela 14 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Institucional

Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)				
Estudantes não deslocados da residência de origem				
Dimensão Institucional				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Universidade (3)	3	1,3	3	1,4
Gosto da Universidade (12)	3,9	0,9	3,8	1,1
Serviços na Universidade (15)	2,8	1	3,1	1,1
Conclusão curso Universidade (16)	3,8	1,3	3,8	1,3
Instituição sem interesse (46)	2	1,1	2,6	1,3
Biblioteca (48)	3	1,1	3,4	3,5
Cidade da Universidade (50)	4	1,1	4	1,3
Infraestruturas Universidade (58)	3,4	1,1	3,7	1,2
Total	25,9	8,9	27,4	12,2

Gráfico 10 – QVA-r Estudantes não deslocados – dimensão Institucional



Nas tabelas 14, 15, 16, 17 e 18 apresentam-se os resultados relativos ao Questionário de Vivências Académicas (QVA-r), nas dimensões Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional, dos estudantes deslocados da residência de origem, ou seja, o grupo de estudantes que tiveram de mudar a sua residência habitual após o ingresso na universidade.

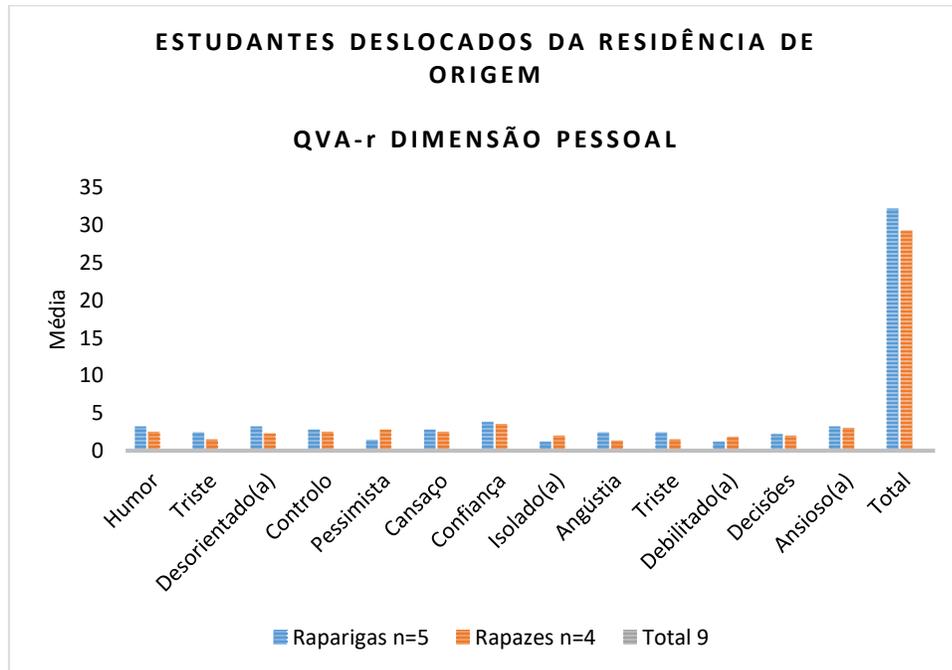
A Tabela 14 contém os dados relativos às médias obtidas na dimensão Pessoal. Nesta dimensão, em termos de sexo, são as raparigas que apresentam a média superior (M= 32,2). As raparigas apresentam a média mais elevadas nos *itens* relativos à confiança, oscilações de humor, desorientação/confusão e nos *itens* pessimismo e questões relacionadas com a saúde física, a média mais baixa.

Quanto aos rapazes, a média mais alta está relacionada com a confiança e com o pessimismo sentido nos últimos tempos. Apresentam ainda médias mais baixas nos itens que correspondem à tristeza e angústia.

Tabela 15 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Pessoal

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes deslocados da residência de origem				
Dimensão Pessoal				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Humor (4)	3,2	1,3	2,5	1,1
Triste (9)	2,4	1	1,5	0,5
Desorientado(a) (11)	3,2	1,6	2,3	1,3
Controlo (13)	2,8	1,1	2,5	1,1
Pessimista (17)	1,4	0,5	2,8	1,3
Cansaço (21)	2,8	0,7	2,5	0,5
Confiança (23)	3,8	0,7	3,5	0,5
Isolado(a) (26)	1,2	0,4	2	0,7
Angústia (28)	2,4	1,5	1,3	0,4
Triste (39)	2,4	1,5	1,5	0,5
Debilitado(a) (45)	1,2	0,4	1,8	0,8
Decisões (52)	2,2	1,2	2	1
Ansioso(a) (55)	3,2	1,5	3	1,2
Total	32,2	13,4	29,2	10,9

Gráfico 11 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Pessoal



A Tabela 15 faz referência às médias obtidas na dimensão Interpessoal. Nesta dimensão, são as raparigas que apresentam a média superior ($M=46,4$), constringo com a média dos rapazes ($M=37,7$).

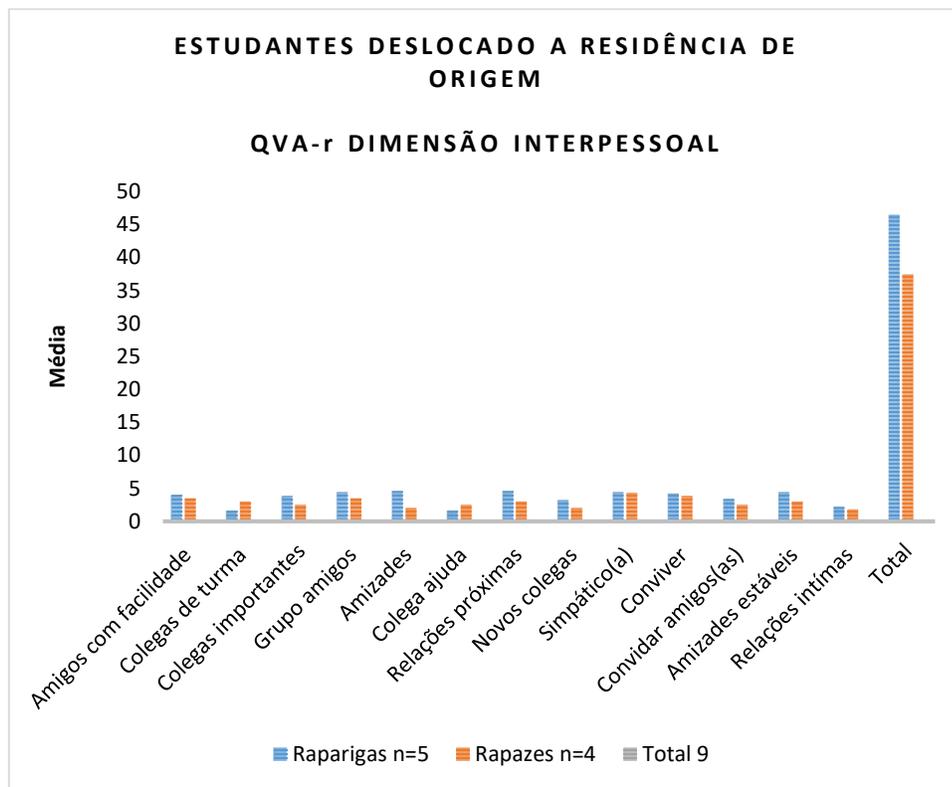
Nesta dimensão, em ambos em sexo, a pontuação referente à questão “*sou conhecido(a) com uma pessoa amigável e simpática*” é praticamente igual. Quanto aos itens com médias mais baixas, as raparigas manifestam pouco acompanhamento dos colegas; por seu turno os rapazes revelam dificuldades em *estabelecer relações íntimas com colegas*.

Tabela 16 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Interpessoal

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes deslocados da residência de origem				
Dimensão Interpessoal				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Amigos com facilidade (1)	4	1,1	3,5	1,1
Colegas de turma (6)	1,6	0,8	3	0,7
Colegas importantes (19)	3,8	0,7	2,5	1,1

Grupo amigos (24)	4,4	0,8	3,5	1,5
Amizades (27)	4,6	0,5	2	0,7
Colega ajuda (30)	1,6	0,8	2,5	1,1
Relações próximas (33)	4,6	0,8	3	1,2
Novos colegas (36)	3,2	1,5	2	1,2
Simpático(a) (38)	4,4	0,8	4,3	0,8
Conviver (40)	4,2	1	3,8	1,3
Convidar amigos(as) (42)	3,4	1,4	2,5	1,7
Amizades estáveis (43)	4,4	0,8	3	1,6
Relações íntimas (59)	2,2	1,6	1,8	0,4
Total	46,4	12,6	37,4	14,4

Gráfico 12 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Pessoal Interpessoal



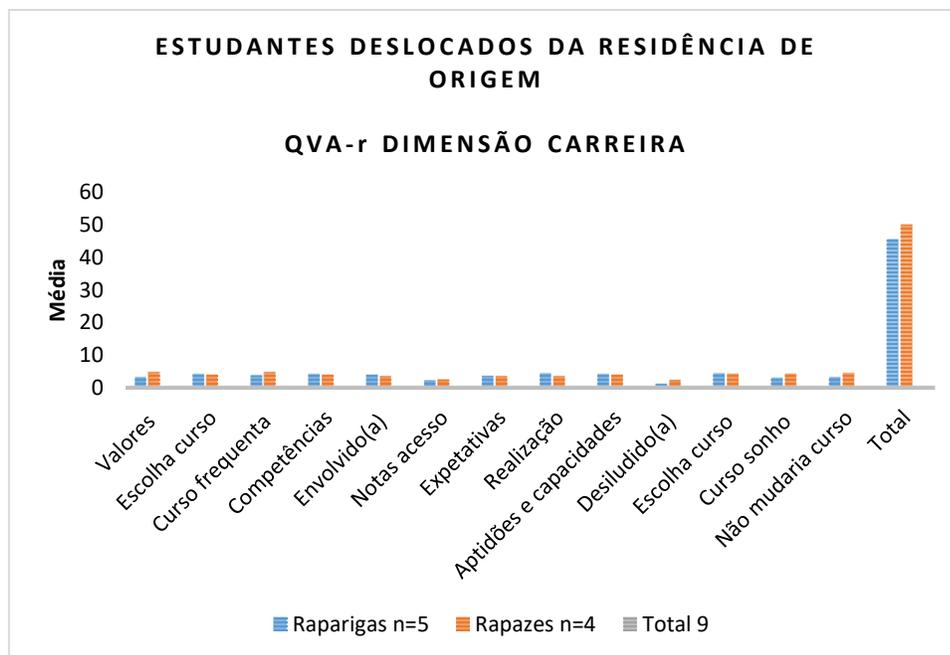
Considerando as médias obtidas por ambos os sexos, verifica-se que os rapazes apresentam pontuações médias mais elevadas ($M=50$), na Dimensão Carreira, do que as raparigas ($M=45,6$). Os rapazes pontuam mais nos *itens* relativos à concretização de valores na carreira escolhida, nomeadamente da preferência do curso e na sua permanência. As raparigas pontuam mais nos *itens*

relacionados com a realização profissional do curso escolhido. O item *desilusão com o curso*, obteve as médias mais baixas para os dois sexos.

Tabela 17 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Carreira

Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)				
Estudantes deslocados da residência de origem				
Dimensão Carreira				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Valores (2)	3,2	0,4	4,8	0,4
Escolha curso (5)	4,2	0,7	4	0,7
Curso frequente (7)	3,8	1,2	4,8	0,4
Competências (8)	4,2	0,4	4	0
Envolvido(a) (14)	4	0,6	3,5	1,5
Notas acesso (18)	2,2	1	2,5	1,3
Expetativas (20)	3,6	0,8	3,5	1,1
Realização (22)	4,4	0,5	3,5	1,1
Aptidões e capacidades (37)	4,2	0,7	4	0,7
Desiludido(a) (51)	1,2	0,4	2,3	1,6
Escolha curso (54)	4,4	0,8	4,3	0,4
Curso sonho (56)	3	1,7	4,3	0,8
Não mudaria curso (60)	3,2	1,6	4,5	0,5
Total	45,6	10,8	50	10,5

Gráfico 13 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Carreira



A tabela 17 indica os resultados obtidos na Dimensão Estudo, onde se verifica que média das raparigas (M=41,4), comparativamente aos rapazes (39,9) é mais elevada. Contudo, a diferença apresentada não é significativa.

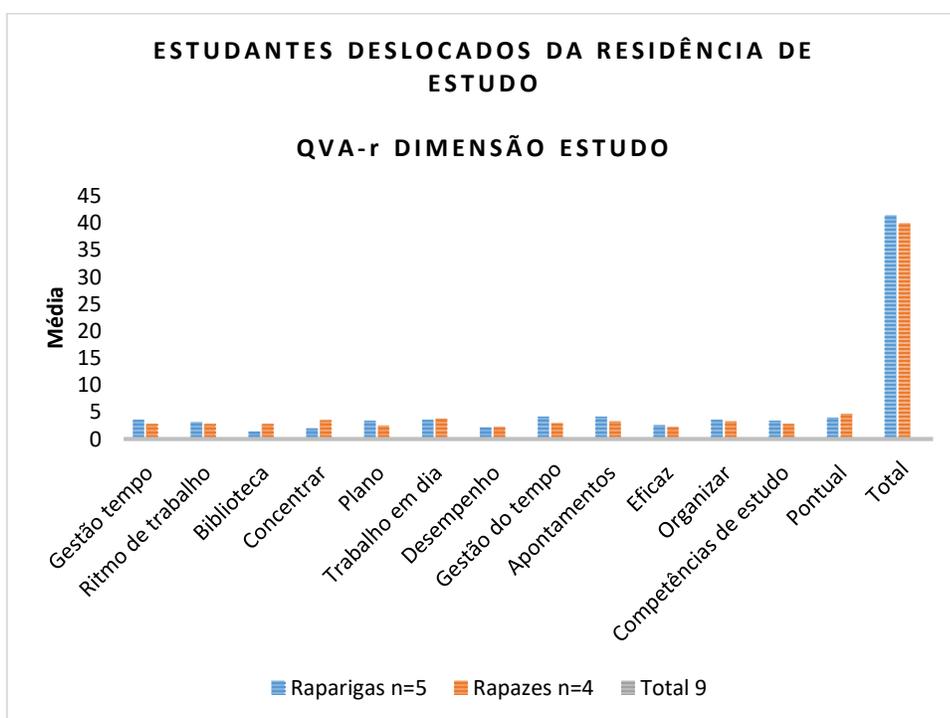
São as raparigas que obtiveram médias de pontuação mais elevadas nos *itens* relacionados com a gestão do tempo e nos hábitos e métodos de trabalho, porém, no *item* de utilização da biblioteca da universidade a média é a mais baixa de ambos os sexos. A média mais alta, de ambos os sexos, corresponde ao *item* pontualidade.

Tabela 18 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Estudo

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes deslocados da residência de origem				
Dimensão Estudo				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Gestão tempo (10)	3,6	1	2,8	0,3

Ritmo de trabalho (25)	3,2	0,7	2,8	0,8
Biblioteca (29)	1,4	0,5	2,8	1,5
Concentrar (31)	2	0,9	3,5	0,5
Plano (32)	3,4	1,2	2,5	1,1
Trabalho em dia (34)	3,6	1	3,8	0,4
Desempenho (35)	2,2	0,4	2,3	0,4
Gestão do tempo (41)	4,2	0,7	3	1,4
Apontamentos (44)	4,2	0,7	3,3	1,1
Eficaz (47)	2,6	0,5	2,3	0,8
Organizar (49)	3,6	1	3,3	1,1
Competências de estudo (53)	3,4	0,5	2,8	0,8
Pontual (57)	4	1,5	4,7	0,5
Total	41,4	10,6	39,9	10,7

Gráfico 14 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Estudo



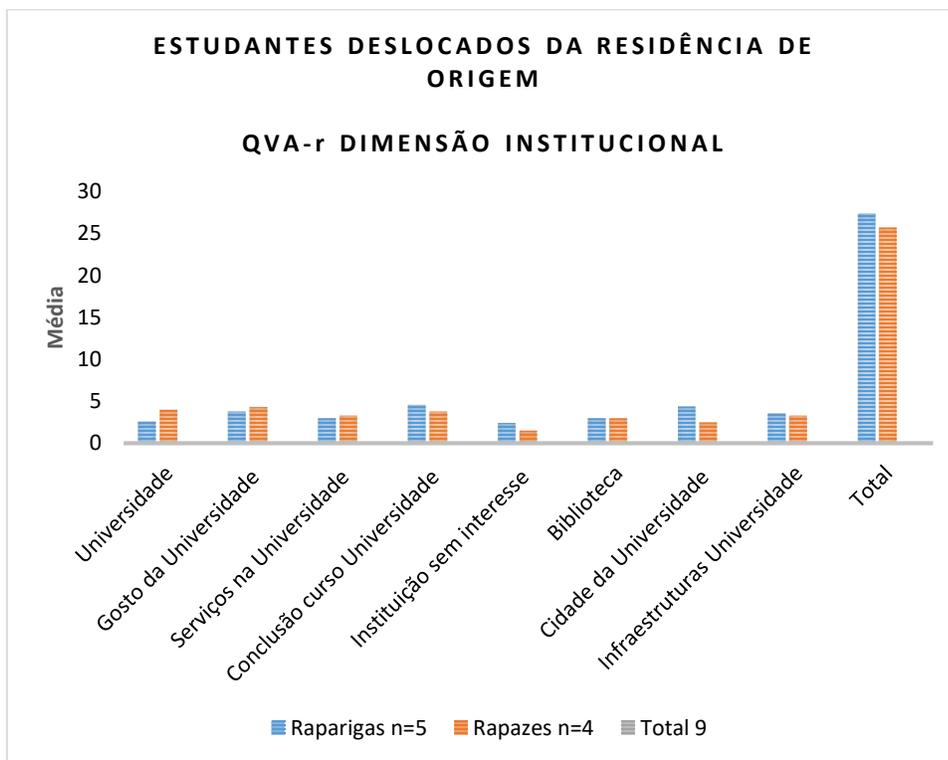
Relativamente à dimensão Institucional, a Tabela 18 mostra que são as raparigas que apresentam a média mais elevada ($M=27,47$), manifestando interesse em concluir o curso na Universidade Lusófona, denotando também *simpatia* pela cidade de Lisboa. Os

resultados dos rapazes revelam médias mais altas nos *itens* associados à Universidade Lusófona e, à semelhança das raparigas, pretendem também aí concluir o curso.

Tabela 19 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Institucional

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)				
Estudantes deslocados da residência de origem				
Dimensão Institucional				
Itens QVA-r	M	DP	M	DP
	Raparigas		Rapazes	
Universidade (3)	2,6	1,4	4	1,2
Gosto da Universidade (12)	3,8	1,2	4,3	0,5
Serviços na Universidade (15)	3	0,9	3,3	0,8
Conclusão curso Universidade (16)	4,6	0,5	3,8	1,6
Instituição sem interesse (46)	2,4	1	1,5	0,9
Biblioteca (48)	3	1,3	3	1,2
Cidade da Universidade (50)	4,4	0,8	2,5	0,5
Infraestruturas Universidade (58)	3,6	1,5	3,3	1,1
Total	27,4	8,6	25,7	7,8

Gráfico 15 – QVA-r Estudantes deslocados – dimensão Institucional



Análises inferenciais

Tendo por base os objetivos definidos desta investigação, que consistem em aferir se existem diferenças ao nível das vivências académicas, segundo o sexo dos estudantes (Hipótese 1) e a mobilidade em tempos de aulas (Hipótese 2), uma vez que o número de estudantes deslocados da sua residência de origem corresponde apenas a 3% da nossa amostra, 9 do total de 285 estudantes, e os resultados, provavelmente, não teriam muito impacto neste estudo a Hipótese 2 (“*A residência dos estudantes em tempo de aulas influencia as suas vivências académicas*”), não foi testada.

Por forma a aprofundar o significado estatístico dos dados recolhidos e com o intuito de testar a primeira hipótese e verificar se existem diferenças, nas dimensões do QVA-r, em função do variável sexo, procedemos a uma análise de variância (ANOVA). Nesse sentido, definiu-se como hipótese nula: “as vivências académicas avaliadas através do QVA-r apresentam médias iguais para os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino” e como hipótese alternativa: “os

estudantes do sexo masculino e do sexo feminino apresentam médias diferentes para as vivências acadêmicas avaliadas através do QVA-r”.

Para análise dos resultados apurados considerou-se como significativas as diferenças que apresentem um valor de $p < 0,05$ (Howell, 2002).

Na tabela 19 apresentam-se os resultados obtidos da análise de variância (ANOVA) realizada entre as dimensões do QVA-r, segundo o sexo da amostra. Os dados obtidos não permitem rejeitar a hipótese nula do teste estatístico, que se refere à igualdade de médias entre os grupos do variável sexo, uma vez que $p > 0,05$. Assim, os resultados apurados revelam que não existem diferenças estatísticas no que diz respeito às dimensões do QVA-r, considerando à variável sexo.

Face ao exposto, torna-se impossível confirmar a hipótese 1: “*Existem diferenças ao nível das vivências acadêmicas segundo o sexo dos estudantes*”.

Tabela 20 - Análise de variância (ANOVA) no QVA-r, segundo a variável sexo

Dimensões do QVA-r	Média dos quadrados	gl	F	<i>p</i>
Pessoal	1,684	1	2,66	0,104
Interpessoal	0,313	1	0,583	0,446
Carreira	0,572	1	1,52	0,219
Estudo	0,0895	1	0,240	0,624
Institucional	0,454	1	0,591	0,443

Conclusão

Esta dissertação teve como o intuito perceber o processo de adaptação ao ES em estudantes do primeiro ano, matriculados na Universidade Lusófona, e em que medida as suas vivências académicas têm impacto na sua adaptação ao novo contexto. Neste sentido, pretendeu-se verificar que fatores poderão condicionar a adaptação dos estudantes à universidade e contribuir, de forma favorável, no seu conhecimento e intervenção em caso de necessidade.

Os objetivos principais deste estudo, formulados a partir da revisão da literatura, visando analisar o processo de transição dos estudantes inscritos, pela primeira vez no ES, e de que modo as suas vivências académicas, agrupadas em cinco dimensões, Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Interpessoal, têm influência o seu quotidiano. Os objetivos mais específicos, procuram verificar se existem diferenças nas vivências académicas, em função das variáveis sexo e mobilidade, ou seja, se o estudante é ou não deslocado da sua residência de origem.

Relativamente à interpretação dos resultados, cumpre esclarecer que os mesmos foram obtidos pelo recurso a questionários inferenciais, de recolha de dados biográficos e pelo QVA-r, que descrevem autopercepções de vivências pessoais que não representam o universo total dos estudantes matriculados no primeiro ano da ULHT. Prodeceu-se também a uma análise de variância (ANOVA).

A nossa amostra é constituída por 285 estudantes, sendo que 148 são do sexo feminino e 137 do sexo masculino, com média de idade de 19, 25 anos. Relativamente à mobilidade, 276 estudantes não saíram da sua residência de origem para estudar, apenas 9 tiveram de alterar a sua residência durante o período académico.

No que diz respeito aos alunos deslocados, e como já foi anteriormente mencionado, dado à dimensão reduzida da amostra a hipótese 2, “*a residência dos estudantes em tempo de aulas influencia as suas vivências académicas*”, não foi testada.

Porém, de acordo com a literatura, os estudantes não deslocados quando comparado com os deslocados apresentam uma melhor adaptação à universidade nas dimensões pessoal, estudo, institucional e no resultado total da escala (Fernandes, 2011) e, conseqüentemente, indicam uma melhor adaptação ao ES (Costa & Leal, 2008). Doutrarte, os estudantes deslocados revelam valores superiores na dimensão interpessoal, manifestando maior interesse e disponibilidade para estabelecer novas relações e participar em atividades extracurriculares, mormente de carácter associativo,

sobretudo na universidade. (Seco et al., 2005). Não obstante à literatura existente, neste estudo não conseguimos aferir conclusões no âmbito da mobilidade, pelas razões já mencionadas.

Por outro lado, e tendo por base a primeira hipótese desta investigação que infere se “*existem diferenças ao nível das vivências académicas segundo o sexo dos estudantes*”, observando os dados obtidos, decorrente da análise de variância (ANOVA), apura-se que não existem diferenças significativas nas vivências académicas dos estudantes, nas cinco dimensões: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional ($p > 0,05$), no que diz respeito à variável sexo.

Estes resultados permitem constatar que as vivências académicas da nossa amostra, quando relacionadas com variável sexo, aparentemente, não têm interferência no processo de qualidade da transição e adaptação dos recém-chegados à Universidade Lusófona.

Os resultados da nossa investigação, nas cinco dimensões do QVA-r, em função do sexo, não corroboram com os estudos desenvolvidos por Gall, Evans & Bellerose (2000) e o de Fernandes e Almeida (2005), que demonstraram que são as raparigas, quando comparadas com os rapazes, que apresentam maiores dificuldades de adaptação ao ES, assim como para Fernandes (2011), que indica que são eles que apresentam um maior ajustamento global à universidade.

Os nossos resultados apontam também no sentido contrário dos obtidos nas investigações de Fernandes (2011) e Seco et al., (2005) onde revelaram que as raparigas apresentam uma melhor adaptação na dimensão Estudo. Por seu turno, Dinis (2013) observa que os estudantes do sexo masculino apresentam uma adaptação mais favorável na dimensão Pessoal, face às raparigas. Enquanto que Seco et al., (2005) denotam que são os rapazes que pontuam mais nas dimensões Pessoal e Institucional.

A dimensão Carreira, revela satisfação com o curso frequentado, tendo em vista a realização do seu projeto vocacional. Nesta dimensão as expectativas que os estudantes criam sobre curso e acerca universidade tendem a ser bastante otimistas (Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes & Almeida), factor que pode estar a influenciar o resultado na nossa amostra, bem como pela razão das aulas terem iniciado há pouco tempo e os estudantes estarem, aparentemente, satisfeitos com a escolha do curso e com a Universidade Lusófona.

Na dimensão Estudo, rapazes e raparigas, estão focados nos aspetos relacionados com o curso que frequentam, isto é, estão envolvidos nas atividades de estudo e aprendizagem, métodos de estudo e gestão do tempo, utilização a biblioteca e outros recursos de aprendizagem disponíveis (Almeida, Ferreira & Soares, 2002), significando que estão interessados, motivados e empenhados

neste novo desafio e, naturalmente, no seu futuro profissional. Porém, damos nota que no decorrer da aplicação do QVA-r vários estudantes manifestaram dificuldades na pergunta número 48 “*a biblioteca da minha universidade está bem apetrechada*”, revelando total desconhecimento sobre a existência da mesma, facto compreensível uma vez que, aquando da recolha da amostra, as aulas tinham iniciado há pouco tempo os estudantes ainda não tinham recorrido à mesma para conhecer as instalações nem para consultar/requistar de livros ou outros materiais de estudo. Ainda na dimensão Estudo, surgiram dúvidas nas questões relacionadas com a gestão do tempo, desempenho académico e pontualidade, factores que podem sugerir que os estudantes ainda estão a aprender a estabelecer compromissos, adquirir novas competências, a gerir as suas escolhas, em suma, a ser mais autónomo.

Quanto ao facto de a dimensão Institucional apresentar o valor mais baixo do QVA-r, para ambos os sexos, parece estar relacionado com a apreciação que os estudantes fazem da ULHT, no que diz respeito às infraestruturas e serviços disponíveis. Esta avaliação pode estar relacionada com o facto de os recém-chegados estarem a frequentar a ULHT pela primeira vez e não terem conhecimento das estruturas e equipamentos que a instituição dispõe, nomeadamente a biblioteca, como aludimos anteriormente, ou até espaços de convívio, de lazer, equipamentos para a prática de desporto/atividade física ou mesmo onde podem resolver questões de natureza administrativa.

No que concerne ao envolvimento da vida académica, o presente estudo mostrou que a variável sexo não tem influência no processo de adaptação dos estudantes recém-chegados à Universidade Lusófona. Porém, dado ao período de tempo em que a recolha da amostra ocorreu, nos primeiros dois meses de aulas, “*as autopercepções dos estudantes acerca das suas competências de adaptação podem variar significativamente*” (Casanova, Araújo & Almeida, 2020, p. 176), pelo que universidade deve estar atenta e refletir sobre o perfil dos estudantes, intervindo enquanto elemento facilitador da adaptação do estudante. Costa e Leal (2008), salientam que a promoção e a vivência de estilos de vida saudáveis conduzem a melhores níveis de adaptação académica.

Em suma, o ingresso no ES é uma etapa determinante na vida dos estudantes e é caracterizado por múltiplas alterações em diferentes áreas da vida. Nesta nova fase de desafios a relação que o estudante estabelece com a instituição e com os pares é preponderante para uma boa adaptação e, conseqüentemente, para o rendimento académico. Espera-se que os recém-chegados à ULHT

sejam bem acolhidos e que este processo de adaptação seja acompanhado pelas estruturas e mecanismos existentes, proporcionado a todos um ambiente acadêmico salutar, mitigando os riscos de insucesso e abandono dos estudantes.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Neste estudo podemos considerar quatro limitações. A primeira relaciona-se com a dimensão da amostra de estudantes deslocados da sua residência de origem, que por ser pequena não nos permitiu aferir a variável mobilidade e a adaptação ao ES.

Em segundo e considerando pertinência do tema, a melhor forma de estudar este processo seria com a realização de um estudo longitudinal, realizado ao longo dos 3 anos do ciclo de estudos, para analisar a dinâmica das mudanças intraindividuais e avaliar o processo de integração dos estudantes, podendo acrescentar outras variáveis (curso frequentado, atividades extracurriculares, idade, nível socioeconômico, entre outras).

Por outro lado, os materiais utilizados na recolha da amostra, QVA-r, ainda que na versão reduzida, é constituído por um número elevado de itens a preencher e que pode originar alguma resistência ou cansaço por parte dos participantes.

E, por fim, destaca-se que a amostra é um conjunto de recém-chegados à universidade e, nesse sentido, ainda não conhecem todos os serviços e atividades disponibilizados pela ULHT e que pode alterar a consistência interna das respostas prestadas pelos estudantes no QVA-r.

Referências bibliográficas

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). *European Journal of Social Sciences*, 3 (8), 496 – 505.
- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 105-115.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)Sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alexander, E., & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality & Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S. (Coord.), Gonçalves, A., Soares, A. P., Marques, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., Casal, M., & Vasconcelos, R. (2004). Relatório Final do Projecto “*Transição adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior*”. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação: Projectos de Pesquisa Educativa no País – 2001 (Processo 48969).
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Almeida, L. S., & Vieira de Castro, R. (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146- 164). Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. & Casanova, J. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no Ensino Superior. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 101–128). Lisboa: Climepsi Editores.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). *Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Comunicação apresentada no Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades, Braga, Portugal.
- Almeida, L. & Ferreira J. (1997). *Questionários de vivências académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (1999). Questionários de vivências acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilíbrios (5ª Edição).
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.
- Almeida, L.S.; Guisande, M.A.; Soares, A.P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de sexo, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- Almeida, L. & Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do primeiro ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. Soares, A., Vasconcelos, R., Capela, J., Vasconcelos, J., Corais, J., & Fernandes, Á. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. *Transição para o Ensino Superior*, 167-187.
- Almeida, L. & Soares, A. P. (2002) Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários: *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (p. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências académicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do Questionário de Vivências Académica. *Methodus*, 3-20.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, XIV, 2, 189-208.

- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação em Psicologia*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L., Soares, A., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galécio-portuguesa de Psicología e Educación*, 14, 207-217.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.). *Transição para o Ensino Superior*. (p. 167-187) Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., S. & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e o seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico com alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6(8), 321-328.
- Amaral, A. (1999). *Relatório da evolução do acesso ao Ensino Superior*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do ensino superior (CIPES).
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guida to APA style (7th ed.)*. American Psychological Association.
- Aragão, J. Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Práxis*, Rio de Janeiro. ano III, nº 6, agosto 2011.
- Araújo, A. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., Costa, A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas Expectativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 4, 156–178.
- Araújo, B. R.; Ponte, M. F. E.. "Transições na vida académica dos estudantes da licenciatura em enfermagem". *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* 2 (2011): 3991- 4002.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 3(2), 102-111
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007a). Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 208-231). New York: The Guilford Press.
- Arnett, J. J. (2007b). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 23-29.
- Arroteia, J. C. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-29.
- Astin, A. W. (1997). *Whats matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior, *PSICOLOGIA*, 20, 69-93. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v20i2.389>
- Baker, R., & Siryk, K. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação* (CEOS, Inquéritos, V. 1). Lisboa: Edições Colibri.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bastos, A. (1993). Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, A. & Gonçalves, O.F. (1997). O desenvolvimento psicológico do estudante do ensino superior: Um estudo exploratório. *Revista da ESEVC*, 2, 45-56.
- Bardagi, M. P. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Batista, R.G.R., & Almeida, L.S. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A.S. Pouzada, L.S. Almeida, & R.M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho

- Becker, A. P. S., Bobato, S. T., & Schulz, M. J. L. C. (2012). Meu lugar no mundo: Relato de experiência com jovens em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 253-263. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n2/12.pdf>
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bell, K., Allen, J., Hauser, S., & O'Connor, T. (1996). a. In Brooks-Gunn, & Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence interpersonal domains and context* (pp. 345-366). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beltran, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In J. Beltran & C. Genovard (eds.), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos*. Vol 1. Madrid: Síntesis/Psicología, p. 19-86.
- Bento, A., & Mendes, G. (2007). A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Fatores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. In J. M. Sousa (org.), *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Educação para o sucesso: Políticas e actores* (pp.245-251) (Vol.2 em CD ROM). Porto: Legis Editora
- Berger, P. L. & Luckmann, T-. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Quotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2010). Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso académico na educação superior. *Anais do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, (pp. 102-116). Braga: Universidade do Minho.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non: traditional students entering higher education. *Research Paper in Education*, 16(2), 141-160.
- Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E. Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso, P., Robinson, M. G. & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- Briggs, A.R.J., Clark, J. and Hall, I. (2012) *Building Bridges: Understanding Student Transition to University*. Quality in Higher Education, London.
- Brites, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, I., & Abreu, M. (2010). (In)sucesso académico no ensino superior: Fatores e estratégias de intervenção. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas* - Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP (p. 152-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Brites-Ferreira, José, Graça-Maria Seco, Fernando Canastra, Isabel Simões-Dias, Maria-Odília Abreu (2011), "(In) sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, fatores e estratégias

- de intervenção”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (ries), México, issue-unam/Universia, Vol. II, núm. 4, p. 28-40.
- Brooks, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36 (4), 347-360.
- Cabrito, B. G. (2004). O Financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado. *Educ. Soc.*, vol. 25, n. 88, 977-996.
- Cabrito, B. G.; Cerdeira, L. (2018). O Ensino Superior e, Portugal: Evolução e Potencialidades. *Humanidades & Inovação*, v. 5, n.º 8, p. 7-19, 2018.
- Canavarro, J. (2007). *Para uma compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Carmo, M. C., & Polydoro, A. S. (2010). Integração do ensino superior em um curso de pedagogia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 14, 211-220.
- Carr, R. (1984). *Peer career counsellors: A conceptual and practical guide*. Toronto: Guidance Centre.
- Casanova, J.R. (2021). O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/72076>
- Casanova, J.R., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181.
- Casanova, J. R., & Almeida, L., S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior. Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1. o ano. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, XX (1), 27–45.
- Casanova, J. R., A., Bernardo & Almeida, L., S. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do primeiro do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*. Vol. 8, N.º 2, 211-228.
- Cerdeira, L., Cabrito, B. G., & Mucharreira, P. R. (2019). O crescimento do ensino superior no Portugal democrático: evolução da pós-graduação e da produção científica. *Revista eccos – revista científica, são paulo*, nº 51, 1-24.
- Cerdeira, L., Cabrito, B. G., & Mucharreira, P. R. (2020). *Portuguese scientific system growth and public funding of higher education*. In Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.) (2020). *ICERI 2020 Proceedings – Transforming Education, Transforming Lives* (p. 8546-8552). Seville, Spain: IATED Academy.
- Cerdeira, L., Cabrito L., Machado-Taylor M., & Patrocínio T. (2016) Transfer investment on education on a free cost basis: some evidence from Portugal, Spain, Greece and Italy.

Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 777-803.

- Cervero, A., Galve, C., Blanco, E., Casanova, J.; & Bernado, A. (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 16(2), 161-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208>
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993) *Education and identity*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social suport, stress, and the buffering hypotesis; a theoretical analysis. In A. Baum, S. Taylor, & J. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (Vol. IV, pp. 253- -268). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Cornelius, A. (1995). The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. *Journal of College Student Development*, 6(36), 560-573.
- Correia, T., Gonçalves I., Pile M. (2003) *Insucesso académico no IST*. GEP - Gabinete de Estudos e Planeamento do IST / NAP - Núcleo de Aconselhamento Psicológico do IST. Lisboa, Instituto Superior Técnico.
- Costa, E. S. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior: Avaliar para intervir. In I. Leal, J. Pais-Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Actas do 7º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp. 213-216). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Crespo, V. (1993). *Uma Universidade para os anos 2000: O Ensino Superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Cuervo, J. C. P., & Corellan, A. V. (1998). Evaluación de las necesidades de los alumnos universitarios sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE). Congresso Galaico-português de psicopedagogi. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (p. 398-403), Braga.
- Custódio, S., Pereira, A., & Seco, G. (2010). *Optimismo e stress em estudantes de enfermagem*. Comunicação apresentada no XVII Congresso INFAD sobre “Dificltades Sociales y psicologia positive de la vida”.
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Dearnley, C. & B. Matthew (2007), “Fators that contribute to undergraduate student success”, en *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 377-391.

- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro - Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (ECTS).
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março - Graus e Diplomas do Ensino Superior
- Demir, M., & Orthel, H. (2011). Friendship, real–ideal discrepancies, and well-being: Gender differences in college students. *The Journal of Psychology*, 145(3), 173–193. <https://doi.org/10.1080/00223980.2010.548413>
- Diniz, A. M. (2001). Crenças, escolhas de carreira e integração universitária. Dissertação de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Diniz, A. M. (2005). *A universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.
- Diniz, A. M. & M. S. Pinto (2005), "Integração universitária e rendimento académico", em *Psicologia e Educação*, vol. 4, núm. 2, Portugal, *Revista do Departamento de Psicologia e Educação*: Universidade da Beira Interior, pp. 23-30
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 29-38.
- Dinis, A. C. A. (2013). Adaptação Académica, Apoio Social e Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes do Ensino Superior: Um estudo nas Residências Universitárias. Tese apresentada para a obtenção do grau de mestre, orientada por Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25321>
- Eccles, Jacquelynne S., B.L. Barber, M. Stone, and J. Hunt. 2003. "Extracurricular Activities and Adolescent Development." *Journal of Social Issues*, 59(4): 865-889.
- Entwistle, N., Tait, H. Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *High Educ*, 19, 169–194 (1990). <https://doi.org/10.1007/BF00137106>
- Eurydice & Eurostat (2003). Key data on education in Europe 2002. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice & Eurostat (2005). Key data on education in Europe 2005. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice & Eurostat (2007). Key data on education in Europe 2007. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2009). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice* (2ª ed.). São Francisco: Jossey-Bass.

- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(5), 285-304.
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do primeiro ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Fernandes, V. M. P. (2011). Adaptação académica e autoeficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto. <http://hdl.handle.net/10284/2253>.
- Ferreira, J. A. & Almeida, L. S. (1997). Questionário de vivências académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de sexo, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1-10.
- Ferreira, J., & Ferreira, A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Ferreira, I. & Ferreira, J. (2005). Desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior: um estudo longitudinal. In Medeiros, T. & Peixoto, E. *Desenvolvimento e aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 131-136), Açores: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Ferreira, J.A. & Hood, A.B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391- 406.
- Fernandes, V. (2011). *Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 2º ciclo de estudos*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM_15256.pdf
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 285-304. <http://hdl.handle.net/1822/2956>
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Fortin, Marie-Fabienne (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

- Fragoso, A. (2016). A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no Ensino Superior; o 1º ano em debate. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos L. (2013). Mature student's transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N., A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188.
- Freitas, A., Martins, J., & Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, 1138-1663.
- Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544–567. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.4.544>
- G., Anabela. O geógrafo: da universidade ao mercado de trabalho. Cadernos, Curso de Doutoramento em Geografia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 1, p. 167-188, 2009.
- Garrido, M., Calheiros, M. Transição para o ensino superior: Desafios e estratégias. In: Garrido, M., (Org.); Prada, M. (Org.). *Manual de Competências Académicas*. Lisboa: Sílabo Lda, 2016 pp.27-67.
- Garrod, N. and Macfarlane, B. (2006). Scoping the duals. *SHRE Annual Conference Beyond Boundaries: New Horizons for Research into Higher Education*. Brighton, UK.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas académicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Godoy, A., S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, *In Revista de Administração de Empresas*, v. 35, nº 2, Mar/Ab.(pp.57-63).
- Gomes, M. J., Monteiro, M., Damasceno, A. M., Almeida, T. J. S., & Carvalho, R. B. (2010). Evasão académica no ensino superior: Estudo na área da saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, 12(1), 6-13.
- Gonçalves, F., Valadas, S., Faísca, L., Vilhena, C. (2001), “Processos de estudo e abordagens à aprendizagem de estudantes universitários: suas relações com o sucesso académico. Algumas propostas de intervenção” in *Actas das II Jornadas de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos*, Coimbra, Ediliber Editora de Publicações, Lda.

- Gonçalves. S. (2012). Impacto do Ensino Superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos. *Educação*, 35 (3), 434-443. Porto Alegre.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil [Academic adjustment of college students: Contributions to the adaptation of validation of the QVA-r to Brazil]. *Psicologia e Educação*, 2(Vol. IV), 31-41.
- Halamandaris, K. & Power, K. (1996). Individual differences/social support and coping with the examination stress. A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and individual differences*, 26, 665-685.
- Heringer, Rosana (2018). Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17.
- Hettler, B. (1980). Wellness promotion on a university campus: Family and community health. *Journal of Health Promotion and Maintenance*, 3, 77-95.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T.E. Miller, B. E. Bender., & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (p.10-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology*. Belmont, CA: Duxbury Press.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13, 155-164.
- Kuh, G. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35, 24-32.
- Kuh, G. (2008). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and o exposto, Duwhy they matter. Whashington DC.: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G., Kinzie, Jillian, Buckley, Jennifer A., Bridges, Brian K., & Hayek, John C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Lawson, D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Québec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23 (1), 41-54.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on wellbeing and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of

- career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lima, R., Torres, M., & Fraga, S. (2004). Orientação e desenvolvimento da carreira: O contributo de um estudo sobre a transição para o ensino superior. Lisboa: Universidade
- Malmberg, L., Ehrman, J., & Lithen, T. (2005). Adolescent's and parent's future beliefs. *Journal of Adolescence*, 28, 709-723.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alpha de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, (1): 65-90.
- Marques, J. F. & Miranda, M.J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: Estudo de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 111-140.
- Martins, S. C., Carvalho, H., & Ávila, P. (2008). Análise estrutural: Fatores explicativos a partir de um inquérito aos estudantes do Ensino Superior. In A. F. Costa & J. T. Lopes (Coord.), *Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas*. Relatório final. Lisboa: ISCTE, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- ME-DGES (1999). *O Ensino superior em Portugal*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior, Ministério da Educação.
- Mello, J. L., & Camarano, A. A. (2006). *Transições para a vida adulta: Os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ABEP.
- Mercuri, E. ; Polydoro, S. A. J., orgs. (2004). “*Estudante universitário: características e experiências de formação*.” Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. ISBN 85-89550-17-6. p. 15-40.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista, 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.
- Monteiro, S. (2008). Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico. Tese de Doutoramento Universidade de Aveiro. [2010000583.pdf \(ua.pt\)](#)
- Monteiro, S., R. M. Vasconcelos & L. S. Almeida (2005), “Rendimento académico: influência dos métodos de estudo”, em *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp. 3505-3516.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2008). Transição para o ensino superior: Oportunidade ou contrariedade) In *Universidad 2008, 6to Congreso Internacional de Educación Superior*. Cuba: Palcograf, Palacio de Convenciones (p. 2146-2155).

- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 23-29.
- Moreno, M. L. (2000). *La orientación profesional*. Spanish edition. Paperback - Nov.
- Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación orientaci3n universitaria*. Barcelona Edicion Universitat de Barcelona.
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? : Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114- 127.
- Miller, T. E. (2005). Student persistence and degree attainment. In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (p. 122-139). São Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, C., J. Heyworth, L. Rosenwax, S. Carre & M. Rosenberg (2009), “Fators associated with the academic success of first year Health Science students”, en *Advances in Health Science Education*, 14, p. 205-217.
- Mourato, J. (2013). A Rede de Ensino Superior em Portugal: Perspetiva Institucional. *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*. Évora: Centro de Estudos e Forma33o Avan33ada em Gest3o e Economia. 31-46.
- Mudarra, M. J., & Mart3nez, A. L. (2014). The career key: Validation of a vocational guidance instrument. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (3), 887-912.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G. Featherstone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students’ college experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50- 62.
- Nancy J. E., Deanna S. F., & F. Guido-Dibrito (1998). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series
- Neves, M. C.C. & Dalgalarrodo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universit3rios, 56 (4), 237-244.
- Newman-Ford, L., Lloyd, S., & Thomas, S. (2009). An investigation into the effects of gender, prior academic achievement, place of residence, age and attendance on first-year undergraduate attainment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1(1), 13-28.
- Nico, J. B. (2000). O conforto acad3mico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Os3rio, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transi33o para o ensino superior* (pp. 161-165). Braga: Universidade do Minho.
- Nico, J. B. (2001). A adapta33o do(a) estudante 3 a universidade: Porque n3o tamb3m o contr3rio. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Janu3rio (Orgs.), *III Simp3sio Pedagogia na Universidade* (pp. 55-67). Lisboa: Reitoria da Universidade T3cnica de Lisboa.

- Noel, L.; Levitz, R. & Saluri, D. (Eds.) (1985) *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1),143-154.
- Nunes, S., & Almeida, L (2009). Transição e integração acadêmica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*. Ano 13, nº 21, p. 167-178.
- OCDE (2006), *Education at a Glance*, OECD, Paris.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi>
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177–186
- Oliveira, M. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: A influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 23-34.
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (p. 155-186). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Pascarella, E. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595. <http://www.jstor.org/stable/1170295>
- Pascarella, E. (1985). *College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis*. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 1(1), 1-61. New York: Agathon.
- Pascarella, E. (1991). The impact of college on students: The nature of evidence. *The Review of Higher Education*, 14(4), 453-466.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: JosseyBass Publishers.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pereira, A.M.S., Vaz, C., Patrício, M., Campos, M., & Pereira, R. (1999). *Contribuição para o estudo do sucesso e insucesso na Universidade de Coimbra*, Universidade de Coimbra.

- Pereira, A., Deq Motta, A. Vaz, C. Pinto, O. Bernardino, A. C. Melo, J. Ferreira, M. J. Rodrigues, A. Medeiros & P. N. Lopes (2006), “Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção”, em *Análise psicológica*, 1 (XXIV), pp. 51-59.
- Pinheiro, M. A. (2003). Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pires, H. S., Almeida, L., S. & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Polydoro, S. A. (2000). O trancamento de matrícula na trajetória académica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição (Tese de Doutoramento). <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>
- Polydoro, S. A.; Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 9, n. 2, p. 267-278.
- Polydoro, S. A., Primi, R., Serpa, M. D., Zaroni, M. M., & Pombal, K. C. (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- PORDATA. Estatísticas de Portugal – *Base de dados de Portugal Contemporâneo*.
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do Ensino Superior na área das Ciências da Saúde. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>
- Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na universidade: Um estudo realizado com alunos da Universidade do Minho. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias* 2(3).
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). *Education for development analysis of invest and choices*. Washington, DC: Oxford University Press.
- Qillen, I. (2010). Dropout prevention – Raising their voices: Engaging students, teacher, and parents to help end the high school dropout epidemic. *Education Week*, 29 (25), 5.
- Quintas, H., & Gonçalves, T. (2011). Will i still study...” When I’m Sixty-Four”? Learning in Elderly: challenges and obstacles. In Veloso, E., Guimarães, P., Martins, F., Silva, D., & Faria, M. A. (Eds.). *Elderly, Education, Intergenerational Relationships and Social Development. Proceedings of 2nd Conference of ELOA* (pp. 233-245). Braga, Portugal: CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Rebelo, H. & Lopes, H. (2001). *Vivências académicas e bem-estar psicológico dos alunos no primeiro ano: resultados de um projecto de investigação*. Porto: Universidade do Porto

- Rego, A. & L. Sousa (1998). *Panoramos da Universidade de Aveiro. Reflexões sobre os seus atores*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Reis, P. R. & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa Instituição de Ensino Superior Portuguesa. *Revista Espanõla de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Richardson, J., & J. T. E., & King, E. (1998). Adult student in higher education: borden or bonn? *Journal oh Higher Education*, 69, 65-88.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interaccional view* (pp. 9–25). New York: Wiley.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Sedas-Nunes, A. (1968). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social*, 22-24, 295-885.
- Seixas, A. M. (2000). O Ensino Superior privado em Portugal: Políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 53-79.
- Silva, S. (2012). Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do Ensino Superior (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, M., Trigo L., & A., Fonseca (2010). Influência de participação em atividades extracurriculares na percepção de adaptação ao ensino superior e de aquisição de competências profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp. 105-123.
- Silva, S., Ferreira, J., & Ferreira, A. (2013). Envolvimento e desenvolvimento do estudante no Ensino Superior. In B. D. da Silva; L. S. Almeida; A. B. Lozano; M. P. Uzuquiano; A. Franco; R. Monginho (Org.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 6880-6894). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.911>.

- Soares, A. P. (2003). *Transição para o Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Soares A. P. C., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). Em B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 15-27.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, Vol. I (pp. 101-120). Coimbra: Portugal.
- Salgueira, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo Longitudinal na Universidade do Minho In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Revista da rede de avaliação institucional da educação superior*, 6, 21.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação académica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de Vivência Académica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (p. 159-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, M. A., & Melo-Silva, L. L. (2003). “Será que era isso o que eu queria?” A formação académica em psicologia na perspectiva do aluno. Em L. L. Melo-Silva, M. A. Santos, J.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano (dissertação de doutoramento)*. Universidade do Minho, Braga.
<http://repositorio.rium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>
- Santos, L. (2000). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos Universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L. & Almeida, L. (1999). Adaptação e rendimento académico: estudos com alunos universitários do primeiro ano. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (coords). *Avaliação*

- psicológica: Formas e contextos*. Vol. VI (p.73-79). Braga: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- Savickas, M. L. (1999). The Psychology of Interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement and counseling use* (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black
- Sbardelini, E. T. B. e cols. (1999). Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão. *Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão Bragança Paulista*, São Paulo.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J. & Santos, A. A. A. dos. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Schollossberg, N., Watters, E., & Goodman, J. (1995). *Counselling adults in transition: Linking practice with theory*. NY: Publishing Company.
- Seco, G.; Pereira, I.; Dias, I.; Casimiro, M.; Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, IV (1), 7-21.
- Serra, A. V. (1999). O Stress na vida de todos os dias. (2ª edição). Coimbra: Edição do Autor
- Shinn, M. (2007) Contextos comunitários favoráveis ao bem-estar. *Análise Psicológica*.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: Estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 73-82.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior. Sísifo - *Revista de Ciências da Educação*, (7), 75–88. <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Simão, J. V.; Santos, S. M. & Costa, A. (2005). Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.
- Smyth, E., & Hannan, C. (2007). School processes and the transition to higher education. *Oxford Review of Education*, 33(2), 175.
- Soares, A. (1998). Desenvolvimento vocacional de jovens e adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários (dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga.

- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Anais do Quarto Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. 2, p. 899-909). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU). *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151.
- Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*. (2ª ed.), (pp.81-93), Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. M., Pinheiro, M. do R., & Canavarro, J. M. P. (2016). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação académica: *Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado*. Aletheia, 29, 27-42.
- Solberg Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.
- T. Simão & M. C. Avi (Orgs.), *Arquitetura de uma ocupação – orientação profissional: Teoria e técnica* (pp. 387-406). São Paulo: Vetor.
- Tavares, J. (2000), “Prefácio”, en J. Tavares & R. Santiago, *Ensino Superior: (in) sucesso académico*, Porto, Porto Editora, pp.7-10.
- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário, *III Simpósio Pedagogia na Universidade* (pp. 149-160). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Cabral, A., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R., Monteiro, S. (2006). *Análise Psicológica*, 1 (16), 61-72.

- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro* (Relatório de Pesquisa). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J., R. Santiago, R., Taveira, M. C, Lencastre, L & Gonçalves, F. (2000). Fatores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharias do ensino superior (PRAXIS XXI), In *Actas do Seminário “Transição para o Ensino Superior”*: Universidade do Minho.
- Tavares, W. M., Couto, G., & Silva, R. L. F. (2012). Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudantes de Psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(1), 75-92.
- Taveira, M. (2000). Sucesso no Ensino Superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares (Ed.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico* (p. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M., Dias, A. G., Wottrich, S. Hastenpflug e Oliveira, A., Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicol. esc. Educ.* 2008, vol.12, n.1, p. 185-202.
- Teixeira, M., Castro, G. & Piccolo, L. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11 (2), 211-220.
- Teixeira, M., Castro, A. K. S. S., & Zoltowski, A. P. C. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: Percepções de estudantes universitários. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(11), 69-85.
- Terenzini, P., Springer L., Yaeger, P., Pascarella E., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, volume 37, pp.1–22.
- Ting, S-M., & Robinson, T. (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), 599-610.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp- 317-333). Washington, DC: ACE & Praeger.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e

- Torgal, R. C. (1999). *Caminhos e Contradições da Universidade Portuguesa: Centralismo, Autonomia e Neo-Liberalismo*. Comunicação apresentada na conferência “Da ideia de Universidade à Universidade de Lisboa”, 30 de novembro, Reitoria da universidade de Lisboa, Lisboa.
- Upcraft, M., & Gardner, J. (1989), s (pp. 53-62). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Valadas, S., Gonçalves, F. R., & Faísca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 29(3), 369–389.
- Varela, M., A. Neta e A. Luís (2018) – *University Performance: Pedagogical Efficiency vs. Scientific Efficiency*, ICERI 2018, Sevilha.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono acadêmico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. *VI International Conference on Engineering and Computer Education* (pp. 457-461). Argentina: ICECE.
- Veiga, F. H. (2010). Aspirations of higher education and student`s backgrounds. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 591-598.
- Veiga Simão. & Flores, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, 40 (Jul/Dez), p. 229-251.
- Veiga Simão, A.M., Flores, M.A., Fernandes, S., Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas. *Sísifo/ Revista de Ciência da Educação*, 75-88.
- Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G., Wallace, B. M., Reher, V. G. S., & Buys, N. (2016). Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: Informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1023-1040. Doi.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among white and hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 458-467.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706.
- Zimet, G.D., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Zitzow, D. (1984). The college adjustment rating scale. *Journal of College Student Personnel*, 25(2), 160–164.

ANEXOS

Anexo I – Questionário de dados sociodemográficos

Vivências Académicas de estudantes do 1º ano

Venho solicitar a sua colaboração numa investigação, no âmbito do Mestrado de Gestão do Potencial Humano, do Instituto Superior de Gestão, através do qual se pretende analisar as vivências académicas dos estudantes que ingressaram este ano letivo pela primeira vez no Ensino Superior, na Universidade Lusófona. Neste sentido, solicito a sua colaboração para o preenchimento de dois questionários, assegurando-lhe a confidencialidade e anonimato das suas respostas.

Antes de responder, certifique-se que compreendeu as questões. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder. Não existe um tempo limite para responder, contudo, o tempo estimado é cerca de 15-20 minutos.

Agradeço a honestidade das suas respostas e a sua colaboração.

Questionário de dados sociodemográficos

1. **Idade** _____
2. **Sexo:** Masculino___ Feminino___ Outro___
3. **Estado civil:** solteiro___ Casado___ União de facto___ Divorciado___ Viúvo___
4. **Tem filhos?** Não___
Se sim, quantos? 1___2___3___4___
5. **Está matriculado na ULHT, no 1º ano, em que curso?**

6. **Qual a forma de ingresso na ULHT?**
Concurso Nacional de Acesso/ 12º ano___
Maiores de 23 anos___
Mudança de Curso/Instituição___
Outro? Qual_____
7. **Têm familiares a frequentar a ULHT?**
Não___
Se sim, quem? Irmãos___ou outros (especifique)_____
8. **O curso e a Universidade que frequenta correspondem à seguinte opção que indicou na candidatura ao Ensino Superior:** 1ª opção___2ª opção___3ª opção___não sabe/não responde___
9. **A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa?**
Não___

Se sim , indique onde está a viver:

- Numa residência Universitária____
- Na casa de familiares____
- Num apartamento com outros estudantes____
- Num apartamento sozinho____
- Outra situação (especifique)_____

10. Com que frequência vai à sua residência de origem?

Não aplicável____(respondeu “*não*” à questão 9.)

- Todos os fins-de semana____
- Uma vez por mês____
- Apenas no período de férias_____

11. Tem algum estatuto especial enquanto estudante?

- Não__ Se sim, qual?
 - Necessidades educativas especiais____
 - Atleta de alta competição_____
 - Outro, especifique_____

12. E xerce alguma atividade profissional?

- Não_____
- Se sim**, em que regime? Full-time____ ou Part-time____

13. Participa em alguma atividade extracurricular?

- Não__
- Se sim**, qual?
 - Desporto__
 - Música__
 - voluntariado____
 - cargos associativos__
 - grupos culturais/recreativos__

14. Relativamente a benefícios educacionais, candidatou-se à bolsa de estudos da Direção-Geral do Ensino Superior? Sim_ Não_

15. Usufri de outro tipo de apoios/redução de propinas?

- Não__ Sim, quais?
 - Protocolos nos termos do Regulamento de Ação Social Escolar_____
 - Financiamento /empréstimo bancário_____

16. Habilitações literárias dos seus pais

- | | | |
|----------------------------|-----|-----|
| 1º Ciclo (escola primária) | Pai | Mãe |
| 3º Ciclo (9º ano) | Pai | Mãe |
| Licenciatura | Pai | Mãe |
| Mestrado | Pai | Mãe |

Doutoramento		Pai	Mãe
Outra (especifique)	_____		_____

17. Situação profissional dos pais

Empregado(a)		Pai	Mãe
Desempregado(a)		Pai	Mãe
Reformado(a)/pensionista		Pai	Mãe
Incapacitado(a) para o trabalho		Pai	Mãe
Outra (especifique)	_____		_____

Verifique se respondeu a todas as questões! Obrigada.

Anexo II - Questionário de Vivências Acadêmicas

Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r):

Leandro S. Almeida, Ana Paula C. Soares e Joaquim Armando Ferreira, 2002

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua escola/faculdade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudantes do ensino superior.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escale de 1 a 5 pontos conforme indicado:

- 1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica.
- 2 - Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica.
- 3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não.
- 4 - Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes.
- 5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre.

1. Faço amigos com facilidade na minha universidade	1	2	3	4	5
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.	1	2	3	4	5
3. Mesmo que pudesse não mudaria de universidade.	1	2	3	4	5
4. Apresento oscilações de humor.	1	2	3	4	5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	1	2	3	4	5
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma.	1	2	3	4	5
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.	1	2	3	4	5
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.	1	2	3	4	5
9. Sinto-me triste ou abatido(a).	1	2	3	4	5

10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.	1	2	3	4	5
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado(a) e confuso(a).	1	2	3	4	5
12. Gosto da universidade que frequento.	1	2	3	4	5
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.	1	2	3	4	5
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.	1	2	3	4	5
15. Conheço bem os serviços existentes na minha universidade.	1	2	3	4	5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.	1	2	3	4	5
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.	1	2	3	4	5
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.	1	2	3	4	5
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.	1	2	3	4	5
20. O meu percurso vocacional está a corresponder as minhas expectativas.	1	2	3	4	5
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	1	2	3	4	5
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.	1	2	3	4	5
23. Sinto confiança em mim próprio(a).	1	2	3	4	5
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na universidade.	1	2	3	4	5
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	1	2	3	4	5
26. Sinto-me mais isolado(a) dos outros de algum tempo para cá.	1	2	3	4	5
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
28. Tenho momentos de angústia.	1	2	3	4	5
29. Utilizo a biblioteca da faculdade/universidade.	1	2	3	4	5
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num projeto pessoal.	1	2	3	4	5
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.	1	2	3	4	5

32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.	1	2	3	4	5
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.	1	2	3	4	5
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	1	2	3	4	5
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.	1	2	3	4	5
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.	1	2	3	4	5
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	1	2	3	4	5
38. Sou conhecido(a) como uma pessoa amigável e simpática.	1	2	3	4	5
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.	1	2	3	4	5
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	1	2	3	4	5
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito a gestão do meu tempo.	1	2	3	4	5
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	1	2	3	4	5
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	1	2	3	4	5
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.	1	2	3	4	5
45. Sinto-me fisicamente debilitado(a).	1	2	3	4	5
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	1	2	3	4	5
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames.	1	2	3	4	5
48. A biblioteca da minha universidade está bem apetrechada.	1	2	3	4	5
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.	1	2	3	4	5
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha universidade.	1	2	3	4	5
51. Sinto-me desiludido(a) com o meu curso.	1	2	3	4	5
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.	1	2	3	4	5
53. Tenho boas competências de estudo.	1	2	3	4	5

54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	1	2	3	4	5
55. Tenho-me sentido ansioso(a).	1	2	3	4	5
56. Estou no curso com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
57. Sou pontual na chegada às aulas.	1	2	3	4	5
58. A minha universidade tem boas infraestruturas.	1	2	3	4	5
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.	1	2	3	4	5
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5