



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN



ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

UDC / Uminho

2016, Vol. 3, No. 2, 102-111. DOI: 10.17979/reipe.2016.3.2.1846

Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano

Anticipated adaptation difficulties to higher education: a study with first-year students

Alexandra M. Araújo*, Acácia Angeli dos Santos**, Ana Paula Noronha**, Cristian Zanon**, Joaquim Armando Ferreira***, Joana R. Casanova****, Leandro S. Almeida****

*Universidade Portucalense, Portugal, **Universidade São Francisco, Brasil, ***Universidade de Coimbra, Portugal, ****Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A qualidade da adaptação e sucesso no Ensino Superior está relacionada com características prévias dos estudantes, sendo que a literatura sugere diferenças de género, de tipos de estudos e de background familiar nos resultados dos estudantes. Além de variáveis socioculturais nesta determinação, variáveis mais sociocognitivas como as expectativas de resultado e a autoeficácia parecem influenciar as experiências adaptativas dos estudantes. Este estudo caracteriza as dificuldades antecipadas de adaptação de um grupo de 931 estudantes de uma universidade pública portuguesa, que acedem ao primeiro ano do Ensino Superior, uma semana antes do início das suas aulas. A análise das dificuldades antecipadas, avaliadas em três domínios – adaptação académica, integração social e autonomia -, é feita em função da área do curso frequentado, do sexo e do agrupamento em estudantes de primeira geração (pais sem frequência do Ensino Superior) ou estudantes de famílias com formação superior. Os resultados sugerem o impacto destas variáveis, sobretudo em termos da antecipação de dificuldades de integração social e autonomia, apontando para maiores dificuldades antecipadas nas mulheres, estudantes de primeira geração e estudantes de cursos de ciências sociais e humanas. Discutem-se implicações para a investigação e intervenção e contexto de Ensino Superior.

Palabras chave: ensino superior, estudantes, adaptação

Abstract

The quality of adaptation and success in Higher Education is related to students' entry characteristics, as literature suggests the impact of gender, the field of studies, and family background on students' results. In addition to sociocultural factors, social-cognitive variables such as outcome expectations and self-efficacy also influence students' adaptation experiences. This study characterizes the anticipated difficulties presented by a group of 931 first-year students matriculating at a Portuguese public university, one week before the beginning of classes. The analysis of anticipated difficulties, assessed in three major domains – academic adjustment, social integration, and autonomy -, is conducted concerning the field of studies, sex, and grouping in first-generation (students' whose parents do not have a college education) or students from families with higher education backgrounds. Findings suggest the impact of these variables, namely regarding anticipated social integration and autonomy difficulties, suggesting higher anticipated difficulties by women, first-generation students, and students in social sciences and humanities courses. The results are discussed regarding implications for research and intervention in Higher Education.

Keywords: higher education, students, student adjustment

Alexandra M. Araújo: Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, Portugal; Acácia Angeli dos Santos, Ana Paula Noronha & Cristian Zanon: Faculdade de Psicologia, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Brasil; Joaquim Armando Ferreira: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal; Joana R. Casanova & Leandro S. Almeida: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal.

Correspondência relativa a este artigo a: Alexandra M. Araújo – amaraujo@upt.pt

As últimas décadas foram caracterizadas por um aumento generalizado do número de alunos no Ensino Superior (ES), bem como pelo alargamento da oferta educativa e uma maior flexibilidade de modalidades de ensino presentes na formação graduada e pós-graduada. Em Portugal, o aumento do número de estudantes que frequenta o ES esteve associado à criação de instituições e cursos nos subsistemas público e privado, e universitário e politécnico, às políticas de bolsas de apoio para estudantes de famílias em desvantagem socioeconómica, à extensão da escolaridade obrigatória, à valorização social da formação académica superior e à melhoria generalizada das condições de vida das famílias portuguesas. Contudo, a expansão do acesso ao ES não é acompanhada de um sucesso generalizado dos estudantes, havendo subgrupos específicos de estudantes com maior risco de abandono e insucesso (Almeida, Araújo, e Martins, 2016; Casanova e Almeida, 2016). De um modo geral, tem-se apontado para a influência do género, do percurso académico prévio e dos níveis educacionais da família nas diferentes trajetórias quer de acesso quer de permanência e sucesso no ES (Almeida, Guisande, Soares, e Saavedra, 2006; Araújo et al., 2015; Araújo, Costa, Casanova, e Almeida, 2014; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, e Campos, 2001; Saavedra et al., 2011; Vieira de Castro e Almeida, 2016).

Particular atenção tem sido colocada sobre a escolaridade dos pais como variável que influencia não só as escolhas, como também a adaptação académica dos estudantes. A existência de um dos progenitores com educação ao nível superior favorece o acesso ao ES, apesar de um número cada vez maior de estudantes superarem o nível de qualificação dos pais (Balsa et al., 2001). Relativamente à qualidade da sua frequência, os estudantes de primeira geração, isto é, estudantes cujos pais ou familiares próximos não frequentaram o ES, parecem estar em maior risco, apresentando tendencialmente níveis mais baixos de competências matemáticas e de leitura, de pensamento crítico, aspirações, expectativas e menor apoio e encorajamento por parte dos pais (Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, e Nora, 1996). O nível de educação familiar constitui, assim, um preditor significativo da adaptação ao ES e da realização académica no primeiro ano (Yazedjian, Toews, e Navarro, 2009), favorável aos estudantes cujos pais possuem maior escolaridade.

Também as mulheres parecem apresentar algumas dificuldades no acesso e permanência, especificamente em carreiras académicas no domínio das ciências e tecnologias (Almeida et al., 2006; Monané e Carvalho, 2012; Saavedra et al., 2011). Embora as mulheres estejam em condições de igual realização académica que os seus pares, ou, por vezes, inclusive com melhores desempenhos académicos (Granado, Santos, Almeida, Soares, e Guisande, 2005; Ruthig, Hayes, Stupnisky, e Perry, 2008), elas parecem estar mais preocupadas com a sua adaptação interpessoal (Almeida et al., 2006) e com a qualidade e intimidade das relações estabelecidas (Bank e Hansford, 2000; Demir e

Orthel, 2011). Não obstante, e excetuando em cursos nos quais são minoritárias, os estudos têm fornecido dados que indicam taxas mais elevadas de ingresso, de permanência e de sucesso das mulheres (Martins, Carvalho, e Ávila, 2008), dadas as suas melhores competências de gestão do estudo e maior valor atribuído à educação superior, comparativamente com os homens (Severiens e ten Dam, 2012).

Este conjunto de dados, em consonância com modelos psicológicos (Bean e Eaton, 2000) e sociológicos (Tinto, 1993) da adaptação ao ES, ilustram que características prévias dos estudantes influenciam a sua integração social, desenvolvimento pessoal, compromisso e realização académica. Entre estas características, e além das variáveis sociodemográficas, vários estudos têm apontado para a importância das crenças de competência, otimismo e expectativas de resultados dos estudantes. Por exemplo, as expectativas iniciais dos estudantes ao ingressarem no ES, relativamente às possibilidades de desenvolvimento pessoal e da carreira, socialização e aprendizagem, moderam a qualidade da transição destes estudantes (Almeida et al., 2016; Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, e Araújo, 2012; Araújo e Almeida, 2015; Araújo, Costa, et al., 2014).

Estudantes à partida mais otimistas e com níveis superiores de competência percebida e eficácia estarão mais aptos para desenvolver rapidamente novas relações interpessoais e explorar o novo contexto académico, apresentando uma avaliação mais positiva do seu ambiente e dos problemas enfrentados, o que resulta em níveis mais elevados de bem-estar, compromisso e realização académica (Brissette, Scheier, e Carver, 2002; Ruthig et al., 2008). Estes recursos pessoais, aliados à qualidade e disponibilidade das redes de apoio social, parecem ter um efeito positivo na moderação dos efeitos do stress associados à transição para o ES (Pinheiro, 2003; Ruthig et al., 2008). Tais redes fornecem ao estudante recursos emocionais, instrumentais e de informação, reduzindo os níveis de ansiedade e mal-estar face às situações geradoras de stress inerentes a qualquer transição (Araújo et al., 2016; Pinheiro, 2003; Sarason, Pierce, e Sarason, 1990).

As características dos estudantes influenciam, assim a sua transição para o ES e a qualidade da sua adaptação. Com efeito, a frequência do ES coloca vários desafios aos estudantes em termos de autonomia, relacionamento interpessoal, métodos de estudo, projeto de carreira e gestão dos recursos económicos. Mais ainda, num momento em que se espera dos estudantes maior autorregulação no estudo e autonomia na realização das tarefas do dia-a-dia (Diseth e Kobbeltvedt, 2010; Rosário et al., 2010), também se espera que sejam capazes de mobilizar recursos sociais e estabelecer novas relações de amizade, de forma a apoiar as suas aprendizagens e desenvolvimento psicossocial (Bean e Eaton, 2000; Pinheiro, 2003; Tinto, 1993). Entende-se, assim, que a adaptação constitui um processo que envolve múltiplas

facetas, incluindo dimensões de integração social, estudo, desenvolvimento pessoal e de carreira, e de vinculação à instituição de ensino (Araújo, Almeida, et al., 2014), dimensões que se interrelacionam e que estão positivamente associadas ao sucesso acadêmico (Credé e Niehorster, 2012; Granado et al., 2005).

Concluindo, a avaliação das dificuldades antecipadas dos estudantes face à qualidade da sua adaptação, em múltiplas facetas, pode constituir informação relevante sobre as condições de acesso dos estudantes, informando acerca do seu nível de realismo e expectativas relativamente à sua experiência no ES. Neste sentido, um primeiro objetivo deste estudo passa pela validação de um questionário de avaliação de tais dificuldades e um segundo pela descrição das mesmas dificuldades junto de uma coorte de alunos que ingressa numa instituição pública do ES português. Esta análise será feita em três domínios da adaptação - académica, social e de autonomia -, tendo em consideração o sexo, o nível educacional da família e, ainda, o tipo de curso em que os estudantes se inscrevem.

Método

Participantes

Participaram no estudo 931 alunos que ingressavam no ano letivo de 2013/14 numa universidade pública do norte de Portugal (na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso ao ES), dos diferentes cursos de 1º Ciclo e Mestrados Integrados, sendo 392 (42.1%) do sexo masculino e 539 (57.9%) do sexo feminino. Os participantes agrupam-se em duas grandes áreas, em função do tipo de curso frequentado: 425 (45.6%) são alunos inscritos em cursos de ciências sociais e humanas (CS&H) e 506 (54.4%) em cursos de ciências e tecnologias (C&T). Em termos de idades, estas situavam-se entre os 17 e os 22 anos (93.4% dos alunos tinham idades iguais ou inferiores a 19 anos), com uma média de 18.10 anos ($DP = .87$). Finalmente, 497 (53.4%) alunos referem que pelo menos um dos pais possui formação académica a nível do ES ou algum dos seus irmãos frequenta/ou o ES, face a 429 (46.1%) que referem o contrário (5 casos com valores omissos nesta variável), identificando-se, assim, como estudantes de primeira geração.

Para este grupo de participantes, existe uma associação estatisticamente significativa entre o sexo e o curso em que o estudante se inscreve, $\chi^2(1) = 24.24, p < .001$, registando-se mais mulheres nos cursos de CS&H ($n = 283$) do que homens ($n = 142$). Também existe uma associação estatisticamente significativa entre o curso e o estatuto geracional face à frequência do ES, $\chi^2(1) = 3.22, p < .05$, sendo que existem mais estudantes cujos pais frequentaram o ES em cursos de C&T ($n = 283$) do que estudantes de primeira geração ($n = 219$). Finalmente, observa-se, ainda, uma associação estatisticamente significativa entre o sexo e o estatuto geracional face à frequência do ES, $\chi^2(1) = 7.29, p < .01$, sendo que existem mais homens a frequentar

o ES quando os seus pais também frequentaram o ES ($n = 229$), por oposição àqueles que são de primeira geração ($n = 160$).

Instrumento

Foi administrada uma ficha de identificação a todos os alunos que ingressaram na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso ao ES. Através desta ficha foram recolhidos dados acerca do sexo, idade, curso e nível educacional dos pais e irmãos.

A recolha de informação acerca da antecipação de dificuldades de adaptação ao ES foi efetuada com recurso a um questionário construído para o efeito. A avaliação foi feita face a um conjunto de 14 situações, relativas às experiências típicas de estudantes do ES, no que se refere ao seu estudo e desenvolvimento académico, à sua integração num novo contexto social e à gestão das suas relações sociais e familiares prévias e ao desenvolvimento da sua autonomia na gestão das tarefas do dia-a-dia e responsabilidades como estudante. Estas situações foram identificadas como marcadores importantes do sucesso no ES, com base na revisão da literatura (Araújo, Almeida, et al., 2014; Bean e Eaton, 2000; Credé e Niehortser, 2012). Os alunos responderam a cada um dos 14 itens através de uma escala Likert de cinco pontos (desde 1, “discordo totalmente”, a 5, “concordo totalmente”).

Procedimentos

No momento da matrícula, solicitou-se aos estudantes o preenchimento do questionário. Os alunos foram informados dos objetivos do estudo e da confidencialidade dos resultados, tendo na sua quase totalidade aderido voluntariamente à participação no estudo (menos de 5% dos alunos não quiseram participar). A administração dos questionários foi coletiva nas instalações da Universidade.

Os dados foram tratados e analisados com o programa IBM-SPSS (versão 22.0 para Windows). Os itens do questionário foram agrupados em dimensões por meio de análise fatorial, pelo método dos componentes principais, recorrendo-se à rotação promax. Foram obtidos scores com base na análise fatorial (notas z , com $M = 0$ e $DP = 1.00$), em que resultados superiores significam maiores dificuldades antecipadas. Para a análise da influência da área do curso, sexo e família nuclear com ou sem frequência do ES recorreu-se à análise univariada da variância dos resultados (F -ANOVA: $2 \times 2 \times 2$).

Resultados

Validação do questionário

A Tabela 1 descreve os resultados da amostra global de estudantes nos 14 itens que descrevem potenciais dificuldades de adaptação ao ES. Para além da média, apresenta-se a moda, informando acerca do ponto da escala de cinco pontos com maior frequência de respostas, bem como o desvio-padrão.

Tabela 1

Análise descritiva dos itens de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao ES (N = 931)

	Min	Max	Mo	M	DP
1. Aprender os conteúdos das disciplinas.	1	5	3	2.78	.72
2. Gerir as minhas atividades e o meu tempo.	1	5	3	2.93	.91
3. Suportar as despesas relacionadas com o meu dia-a-dia.	1	5	3	2.81	.94
4. Relacionar-me com os novos colegas.	1	5	2	2.32	.84
5. Interagir com os professores.	1	5	2	2.47	.85
6. Ter saudades da família ou dos amigos de sempre.	1	5	3	2.59	1.16
7. Confiar nas minhas capacidades e sentir-me bem.	1	5	2	2.40	.91
8. Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas.	1	5	2	2.23	.80
9. Participar ativamente nas aulas.	1	5	2	2.58	.96
10. Completar atempadamente os trabalhos que me forem pedidos.	1	5	2	2.30	.80
11. Ter bons resultados nos exames.	1	5	3	2.75	.77
12. Organizar as minhas atividades de estudo.	1	5	3	2.62	.84
13. Fazer novos amigos.	1	5	2	2.22	.81
14. Recorrer ao suporte da família para lidar com os desafios da universidade.	1	5	2	1.91	.81

A análise da média e da moda dos resultados nos 14 itens mostra que, mesmo havendo em todos os itens alguns alunos a pontuarem 5 (muita dificuldade), a generalidade dos alunos não antecipa grandes dificuldades de adaptação. A dificuldade menos antecipada pelos alunos/as refere-se à ativação do suporte da família para lidar com os desafios encontrados ($M = 1.91$, $DP = .81$), seguida da manutenção do interesse pelo conteúdo das disciplinas e do fazer novos amigos. As maiores dificuldades referem-se à gestão das atividades e tempo ($M = 2.93$, $DP = .91$) e aos recursos económicos para suportar as despesas com a frequência do ES ($M = 2.81$, $DP = .94$), referentes a itens relacionados com a autonomia dos estudantes.

A análise da dispersão dos resultados mostra que os estudantes são mais homogêneos nas suas respostas relativamente às dificuldades antecipadas de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas ($M = 2.78$, $DP = .72$), sugerindo que tendencialmente todos os estudantes antecipam algumas dificuldades nesta situação. Pelo contrário, a dispersão é maior nas dificuldades antecipadas face às saudades da família ou dos amigos de sempre ($M = 2.59$, $DP = 1.16$), até porque alguns estudantes mudam de residência e outros não.

Com base nos 14 itens de dificuldades antecipadas de adaptação ao ES, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método dos componentes principais, sem definição prévia do número de fatores a reter. A aplicação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin, $KMO = .886$, e de esfericidade de Bartlett, $\chi^2 = 4753.405$, $gl = 91$, $p < .001$, permitiu recusar a hipótese nula da independência entre os itens da escala, e portanto, aceitar a sua adequação para factorização. Esta análise permitiu identificar três componentes com valor-próprio igual ou superior à unidade, avançando-se para uma rotação *promax*, procurando aumentar a especificidade de cada dimensão, com uma saturação mínima exigida de .35 entre fatores e itens. Estes três fatores explicam, no seu conjunto 56.94% da variância dos 14 itens, sendo que o primeiro

fator explica 38.37% da variância. A Tabela 2 apresenta os resultados da análise de componentes principais, indicando as saturações dos itens nos fatores, assim como o valor-próprio e a percentagem de variância explicada por cada um dos três fatores.

Os resultados sugerem o agrupamento dos 14 itens em três fatores. O primeiro fator inclui sete itens que descrevem dificuldades ao nível da aprendizagem e organização da vida escolar (e.g., item 12, “Organizar as minhas atividades de estudo”), optando-se assim por designar este fator de Dificuldades académicas. O segundo fator agrupa seis itens que se referem a dificuldades de interação e integração social e de gestão das relações sociais anteriores (e.g., item 13, “Fazer novos amigos”). Dada a natureza destas dificuldades, optou-se por designar este segundo fator de Dificuldades de integração social. Note-se que o item 9 “Participar ativamente nas aulas” apresenta uma dupla saturação no primeiro e no segundo fator, o que se justifica pelo conteúdo do item. O terceiro fator inclui três itens que se reportam a situações de gestão pessoal financeira, das emoções e das atividades e do tempo (e.g., item 6, “Ter saudades da família ou dos amigos de sempre”). Dada a natureza destas situações, que implicam uma maior autonomia dos estudantes, designa-se este fator de Dificuldades de autonomia. Note-se também que o item 2, “Gerir as minhas atividades e o meu tempo”, satura duplamente no fator Dificuldades académicas e no fator Dificuldades de autonomia, o que se compreende face ao seu conteúdo.

Foram obtidos indicadores satisfatórios de consistência interna para as dimensões Dificuldades académicas (alfa de Cronbach = .83) e Dificuldades de integração social (alfa de Cronbach = .83). Já no caso da dimensão Dificuldades de autonomia, obteve-se um alfa de Cronbach de .43, um resultado mais baixo do que o recomendável, que poderá ser explicado pelo número reduzido de itens ($n = 3$) e pela especificidade de conteúdo de cada um deles, justificando maior cuidado na leitura dos resultados nesta dimensão.

Tabela 2

Análise de componentes principais dos 14 itens de Dificuldades Antecipadas de Adaptação ao ES (N = 931)

	Componentes			h^2
	I	II	III	
10. Completar atempadamente os trabalhos que me forem pedidos.	.82			.62
11. Ter bons resultados nos exames.	.77			.64
12. Organizar as minhas atividades de estudo.	.73			.56
8. Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas.	.69			.58
2. Gerir as minhas atividades e o meu tempo	.63		.36	.54
1. Aprender os conteúdos das disciplinas.	.52			.44
4. Relacionar-me com os novos colegas.		.89		.73
13. Fazer novos amigos.		.89		.72
5. Interagir com os professores.		.73		.63
7. Confiar nas minhas capacidades e sentir-me bem.		.53		.53
9. Participar ativamente nas aulas.	.39	.51		.57
14. Recorrer ao suporte da família para lidar com os desafios da universidade.		.40		.33
3. Suportar as despesas relacionadas com o meu dia-a-dia.			.71	.57
6. Ter saudades da família ou dos amigos de sempre.			.69	.53
Valor próprio	5.37	1.41	1.19	
% Variância explicada	38.37	10.08	8.50	

Análise diferencial dos resultados

A análise dos scores para os três fatores identificados através da análise de componentes principais (notas z) em função da área de curso (C&T e CS&H), sexo (homens e mulheres) e experiência educacional da família (com ou sem formação ao nível do ES) é apresentada na Tabela 3.

A análise da Tabela 3 mostra que parecem ser os estudantes do sexo masculino de cursos de C&T, sem experiência familiar do ES, que antecipam maiores dificuldades de adaptação académica ao ES. Em sentido contrário, as mulheres de cursos de CS&H sem experiência na família de frequência do ES antecipam menos

dificuldades. Relativamente às dificuldades de adaptação social, a análise das médias mostra que parecem ser as mulheres de cursos de CS&H e com background familiar de ES que antecipam maiores dificuldades neste domínio, enquanto os homens de cursos de CS&H com background familiar com ES antecipam menos dificuldades. Finalmente, no que se refere às dificuldades de autonomia, são as mulheres de cursos de C&T sem tradição na família nuclear de frequência do ES que parecem antecipar mais dificuldades, sendo que os homens que frequentam cursos de C&T e que têm experiência na sua família de frequência do ES antecipam menos dificuldades de gestão pessoal e autonomia.

Tabela 3

Análise de dificuldades académicas, sociais e de autonomia antecipadas, por área de curso, sexo e educação da família (N = 931)

Área de curso	Sexo	Frequência do ES pela família	Dificuldades Académicas		Dificuldades de Integração Social		Dificuldades de Autonomia	
			M	DP	M	DP	M	DP
C&T	Homens	Sim ($n = 150$)	.07	.99	-.14	.93	-.20	1.05
		Não ($n = 97$)	.16	1.01	-.18	1.11	.12	1.00
	Mulheres	Sim ($n = 133$)	.07	1.06	.04	.95	-.08	.96
		Não ($n = 122$)	-.03	1.01	.11	.89	.19	1.01
CS&H	Homens	Sim ($n = 79$)	.03	.99	-.35	.86	-.20	.99
		Não ($n = 63$)	-.03	1.06	.02	1.06	.11	.99
	Mulheres	Sim ($n = 135$)	-.05	1.00	.29	1.07	-.03	.95
		Não ($n = 147$)	-.19	.89	.05	1.04	.14	.98

Com base nas notas fatoriais calculadas, procedeu-se a uma análise das intercorrelações das dimensões identificadas. Os índices obtidos são baixos ou moderados ($r = .51, p < .001$ entre Fator I e Fator II; $r = .27, p < .001$,

entre Fator I e Fator III; e $r = .23, p < .001$ entre Fator II e Fator III). Face a estes coeficientes, optamos por uma análise univariada de variância (F -ANOVA: $2 \times 2 \times 2$) para testar a significância estatística das comparações entre

grupos (curso, sexo e nível educacional da família).

Os resultados apontam para um efeito significativo de interação das três variáveis em presença (curso x sexo x família) na dimensão dificuldades de integração social [$F(1, 925) = 7.02, p = .008, \eta^2 = .008$]. Nas Figuras 1 e 2 ilustramos este efeito de interação, com base na distribuição dos resultados de alunos de CS&H e C&T.

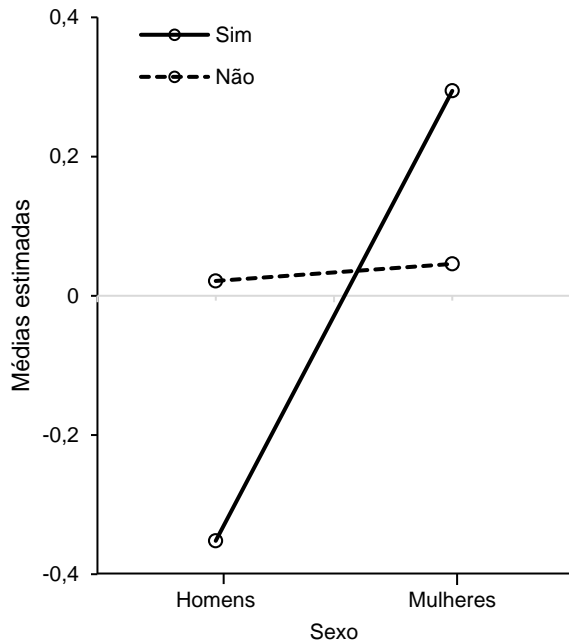


Figura 1. Dificuldades antecipadas de integração social de estudantes de Ciências Sociais e Humanas.

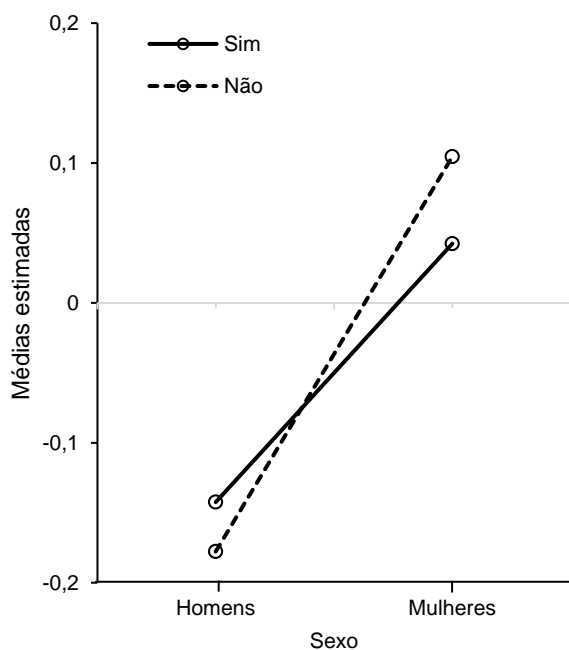


Figura 2. Dificuldades antecipadas de integração social de estudantes Ciências e Tecnologias.

Combinando os resultados nos dois gráficos, verificamos que nos estudantes de C&T se observa um mesmo padrão de resultados traduzindo a percepção de maiores dificuldades sociais por parte das alunas, independentemente dos pais apresentarem ou não formação acadêmica superior. Por sua vez, tomando os resultados dos estudantes de cursos de CS&H, verificamos uma proximidade nas dificuldades percebidas pelos estudantes de ambos os sexos quando os pais não frequentaram o ES; contudo, quando os pais frequentaram o ES, as alunas percebem níveis mais elevados de dificuldades sociais que os colegas do sexo masculino.

Mesmo não sendo objetivo analisar os demais efeitos significativos de interação e efeitos principais das três variáveis para a dimensão dificuldades de integração social, merece uma referência particular a magnitude do efeito principal da variável sexo [$F(1, 925) = 17.56, p < .001, \eta^2 = .019$], refletindo uma maior percepção de dificuldades nesta área por parte das estudantes mulheres ($M = .12, DP = 1.00$), comparativamente com os estudantes homens ($M = -.17, DP = .98$).

De seguida, refira-se que não existe um efeito principal significativo da área do curso nas dificuldades antecipadas dos estudantes em nenhuma das dimensões avaliadas. Finalmente, na dimensão dificuldades de autonomia observamos um efeito das habilitações académicas dos pais [$F(1, 925) = 15.35, p < .000, \eta^2 = .016$]. Neste caso, os estudantes cujos pais ou irmãos não frequentaram o ES maiores dificuldades de autonomia ($M = .15, DP = .99$), comparativamente aos alunos cuja família tem essa frequência ($M = -.12, DP = .99$).

Discussão

Este trabalho procurou caracterizar as dificuldades antecipadas por uma coorte de estudantes universitários no seu processo de adaptação ao primeiro ano no ES, iniciando-se pela validação do questionário usado na sua avaliação. Procurou-se igualmente verificar se tais dificuldades antecipadas se diferenciavam em função do tipo de curso frequentado, do sexo e do nível de educação da família. Com base em 14 situações típicas de adaptação ao ES, verificamos que os alunos apresentam uma perspectiva otimista face à sua adaptação, uma vez que se registam, em média, níveis baixos de dificuldades antecipadas. Esta informação é consistente com estudos prévios que mostram que os estudantes portugueses do primeiro ano apresentam expectativas bastante positivas face à sua frequência do ES e dos benefícios pessoais daí decorrentes (Almeida et al., 2016; Almeida et al., 2012; Araújo, Costa, et al., 2014). Tais percepções positivas de competência e expectativas de resultado poderão constituir, para este grupo de estudantes, um fator protetor e potencialmente resultar em níveis mais elevados de ajustamento e bem-estar pessoal, tal como tem sugerido a literatura no domínio (Brisette et al., 2002; Ruthig et al., 2008).

O presente estudo mostrou que a ativação do suporte familiar necessário para lidar com os desafios encontrados no ES e o estabelecimento de novas relações de amizade foram identificadas como as situações em que os estudantes antecipam menos dificuldade. Estes dados sugerem que os estudantes sentem confiança nas suas redes de suporte social, bem como nas suas competências de interação social, na sua transição para o ES. A confiança sentida pela generalidade dos estudantes mostra-se favorável ao seu ajustamento, uma vez que a literatura sugere o papel importante das redes de suporte social na gestão de situações ativadoras de stress inerente à transição e a sua relevância na adaptação académica posterior dos estudantes (Brissette et al., 2002; Pinheiro, 2003; Ruthig et al., 2009; Sarason et al., 1990).

Dificuldades associadas à gestão das atividades e do tempo, bem como ao suporte das despesas relacionadas com o dia-a-dia, são mais sinalizadas pelos estudantes. Tais dificuldades, integradas numa dimensão de autonomia pessoal, estarão relacionadas com a natureza da transição académica antevista. Estudos prévios têm efetivamente mostrado que aqueles estudantes que melhor planeiam e organizam o seu estudo, mostrando níveis mais elevados de autonomia, autorregulação e motivação académica intrínseca obtêm maior sucesso no final do primeiro ano (Diseth e Kobbeltvedt, 2010; Rosário et al., 2010). Por outro lado, mesmo não o sendo para a maioria dos estudantes, para alguns deles a transição para o ES está associada à saída da casa dos pais e, por isso, a novos desafios de autonomia na gestão da vida quotidiana. Ao mesmo tempo, tal como já apontámos, as maiores dificuldades económicas das famílias podem estar na origem da perceção de insuficientes recursos financeiros para fazerem face às despesas inerentes às atividades de estudo e de relacionamento interpessoal. Esta situação pode relacionar-se com o facto de 46.1% dos estudantes serem estudantes de primeira geração, tradicionalmente de famílias com menores recursos socioeconómicos. Também considerando as mais baixas habilitações académicas dos pais, importa referir que a literatura tem vindo a mostrar que estudantes de primeira geração tendem a sentir maiores dificuldades de adaptação ao ES (Terenzini et al., 1996; Yazedjian et al., 2009).

O agrupamento dos itens apresentados para autorrelato dos estudantes resultou, neste estudo, e tal como antecipado, em três dimensões: dificuldades académicas, dificuldades de integração social e dificuldades de autonomia. Estas dimensões têm vindo a ser apontadas, de forma consistente, como representativas das vivências e desafios académicos do ES (Almeida et al., 2012; Araújo, Almeida, et al., 2014; Bean e Eaton, 2000). As correlações entre estas dimensões foram mais elevadas entre as dimensões académica e social, mostrando a relevância da interação e complementaridade destas dimensões em estudantes que ingressam no primeiro ano. De acordo com Tinto (1993), tomadas em conjunto, estas dimensões

predizem o compromisso dos estudantes com a sua experiência no ES e a sua persistência ao longo do curso. Por outro lado, uma recente meta-análise de estudos acerca da adaptação dos estudantes ao ES mostrou igualmente uma elevada correlação entre dimensões de adaptação social e académica (Credé e Niehorster, 2012), sugerindo que uma adequada integração social facilita o envolvimento no estudo e que, de forma complementar, o sucesso e envolvimento académico estão aliados à construção de redes positivas de relações com pares e com professores em contexto universitário.

A análise dos resultados em função do tipo de curso, sexo e educação dos pais dos estudantes mostrou um efeito de interação entre as três variáveis nas dificuldades antecipadas no domínio da integração social, sugerindo que as mulheres, estudantes de cursos de CS&H e com proveniência de famílias com tradição de ES são aquelas que mais dificuldades antecipam neste domínio. As maiores dificuldades de integração social mostradas pelas mulheres neste estudo poderão estar relacionadas com um receio de isolamento e rejeição social, dadas as diferenças de género na valorização das relações próximas e de amizade e a preocupação com a qualidade destas relações, evidenciadas em maior nível pelas mulheres (Bank e Hansford, 2000; Demir e Orthel, 2011). Neste caso, como as relações de amizade entre mulheres tendem a ser de maior expressão emocional, suporte e intimidade, esta parece ser uma preocupação ainda mais saliente para as estudantes de cursos de CS&H, maioritariamente frequentados por mulheres. Finalmente, o facto de as mulheres de cursos de CS&H cujos pais frequentaram o ES anteciparem maiores dificuldades de integração social do que as estudantes de primeira geração constitui uma surpresa no cenário de investigação neste domínio, uma vez que a literatura tem vindo a apontar para maiores dificuldades de adaptação ao ES vivenciadas por estudantes de primeira geração (Terenzini et al., 1996; Yazedjian et al., 2009). Assim, novos estudos recorrendo a diferentes metodologias, nomeadamente de natureza qualitativa, junto deste subgrupo de estudantes poderão vir a esclarecer se este resultado decorre de alguma especificidade da presente amostra, ou se existem razões para esta maior antecipação de dificuldades.

Este estudo mostrou, ainda, que as dificuldades de autonomia são mais antecipadas por estudantes oriundos de famílias sem tradição de ES, ou também designados estudantes de primeira geração. Neste caso concreto, e reportando-nos aos itens que integraram esta dimensão, são os estudantes de primeira geração aqueles que antecipam maiores dificuldades de gestão financeira, de mal-estar face ao afastamento das suas famílias e amigos e, ainda, de gestão do seu tempo e atividades do dia-a-dia. Estudos prévios suportam os resultados deste estudo, mostrando que efetivamente a origem sociocultural influencia de forma negativa a perceção de dificuldades económicas em estudantes do primeiro ano (Almeida et al., 2006), e

mostrando que estudantes oriundos de famílias cujos pais têm níveis escolares mais baixos apresentam piores indicadores de adaptação ao ES (Yazedjian et al., 2009). Tais dados parecem mostrar que a estratificação social com base na experiência educativa dos pais condiciona o sucesso e adaptação dos estudantes, tal como antecipam os estudantes participantes no presente estudo.

Neste estudo, os estudantes não se diferenciam no que respeita às suas dificuldades antecipadas no domínio académico ou de estudo. Recorde-se que as dificuldades neste domínio foram pontuadas como elevadas, incluindo aprender os conteúdos das disciplinas, ter bons resultados nos exames, ou organizar as atividades de estudo, apresentando ainda fraca dispersão nos resultados registados nas respostas. Note-se então que estudantes do sexo masculino e feminino, estudantes de primeira geração ou estudantes de famílias com tradição no ES e, ainda, estudantes de cursos de CS&H e de C&T parecem estar igualmente preocupados com a sua prestação neste domínio, e, de acordo com a literatura, justificadamente. Com efeito, a transição para o ES coloca a estes estudantes desafios particulares, tais como a frequência de unidades curriculares com conteúdos novos e mais complexos, maior competição académica, maior exigência, novos grupos de trabalho e tomada de decisão relativamente aos conteúdos estudados. Estes desafios muitas vezes conduzem a sensações de falta de controlo e maior stress (Ruthig et al., 2009), requerendo da parte dos estudantes objetivos de aprendizagem mais adequados e maior eficácia nas suas estratégias de estudo de modo a obterem melhores resultados académicos (Diseth e Kobbeltvedt, 2010; Rosário et al., 2010).

Os resultados do presente estudo sugerem, assim, que o sexo, tipo de curso em que os estudantes se matriculam e os níveis educacionais da família constituem elementos de diferenciação na antecipação da qualidade de adaptação ao ES, sobretudo no que respeita a integração social e a vivência da autonomia neste contexto. Apesar do alargamento e democratização do acesso ao ES, as origens sociais dos alunos ainda marcam o tipo de curso frequentado (tal como mostrado na distribuição dos participantes deste estudo por tipo de curso) e as experiências de sucesso destes estudantes. Neste caso, o ES, enquanto espaço de socialização, pode ser visto como espaço também de reprodução de desigualdades sociais (Balsa et al., 2001), dado que, tal como antecipam os estudantes participantes neste estudo, nem todos terão as mesmas possibilidades de integração neste contexto.

Em termos de conclusão, e com o intuito de facilitar a adaptação académica de universitários que ingressam no primeiro ano, sugere-se que os programas de apoio ao estudante considerem as características dos participantes, por exemplo, desenvolvendo atividades distintas de integração e desenvolvimento de habilidades de interação em estudantes do sexo feminino de cursos C&H. Mais ainda, é possível que estudantes provindos de classes

socioeconómicas mais baixas (principalmente com pais que não frequentaram o ensino superior) também poderiam beneficiar de intervenções que melhorem as suas habilidades de estudo e autoeficácia. Medidas como estas poderiam contribuir para o reequilíbrio de diferenças sociais que tendem a perpetuar-se no meio académico.

Estudos futuros poderão aprofundar os objetivos e a metodologia do presente estudo. Uma linha de investigação possível seria o confronto entre as dificuldades antecipadas pelos estudantes e as dificuldades efetivamente experimentadas ao longo do primeiro ano do ES, no sentido de avaliar se a perceção de competência está efetivamente associada à competência demonstrada, e em que domínios esta associação é mais forte. Tomadas em conjunto, estas dificuldades antecipadas e efetivamente experimentadas serão fatores importantes na predição do rendimento académico. Cabe, assim, uma nota final para a necessidade da realização de estudos longitudinais junto de estudantes do primeiro ano, cruzando as vivências associados à sua transição e adaptação académica com níveis de envolvimento, satisfação e rendimento académico. A difusão destes dados junto dos diretores de curso e dos professores do primeiro ano pode orientar a implementação de práticas pedagógicas e a organização intencional das atividades de ensino-aprendizagem favorecendo a presença e participação dos estudantes nas aulas, a aprendizagem cooperativa através de trabalhos de grupo e a avaliação contínua das aprendizagens.

Referências

- 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. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32. <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/576/pdf>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de*

- Educação*, 28(1), 201-220. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n1/v28n1a09.pdf>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Acadêmicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178. <http://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo8/>
- Araújo, A. M., Teixeira, F., Amorim, D., Zenha, G., Azevedo, B., & Santos, L. (2016). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 172-190.
- 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.
- Bank, B. J., & Hansford, S. L. (2000). Gender and friendship: Why are men's best same-sex friendships less intimate and supportive? *Personal Relationships*, 7, 63-78. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-6811.2000.tb00004.x>
- Bean, J. P., & Eaton, S. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 48-61). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- 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. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-45.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Demir, M., & Orthel, H. (2011). Friendship, real-ideal discrepancies, and well-being: Gender differences in college students. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 145, 173-193. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2010.548413>
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910X492432>
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, IV(2), 31-41.
- Martins, S. C., Carvalho, H., & Ávila, P. (2008). Análise estrutural: Factores 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, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final*. Lisboa: ISCTE, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Montané, A., & Carvalho, M. E. P. (2012). Diálogo sobre género: Justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21(21), 97-120. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3083/2323>
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-010-0020-y>
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6>
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A. M., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *EX AEQUO*, 23, 163-177.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce, (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp.97-128). New York: John Wiley & Sons.
- Severiens, S., & ten Dam, G. (2012). Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs. *Research in Higher Education*, 53, 453-470. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-011-9237-0>
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01680039>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante

no Ensino Superior: Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho. In Almeida, L. S. & Vieira de Castro, R. (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.

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, 458-467. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0080>

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2016.

Fecha de revisión: 17 de noviembre de 2016.

Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2016.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2016.