



Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior

Joana R. Casanova¹, Alexandra M. Araújo², & Leandro S. Almeida³

Copyright © 2020.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

² Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

³ Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Resumo

O Ensino Superior coloca diversos desafios aos estudantes que nele ingressam. A ocorrência e intensidade de tais dificuldades dependem dos níveis de maturidade e dos recursos que os estudantes conseguem mobilizar para fazer face a tais exigências. Neste artigo são analisadas as dificuldades antecipadas e sentidas por estudantes recém-chegados ao Ensino Superior, tomando o início e um ponto intermédio do 1.º semestre letivo. Uma amostra de 650 estudantes respondeu a um breve questionário contendo seis situações descritivas de possíveis dificuldades (adaptação à instituição, aprendizagem, relacionamento interpessoal, autonomia, recursos económicos e projeto vocacional). Os resultados mostram que, exceto na área da aprendizagem onde aumentam as dificuldades sentidas pelos estudantes quando comparados os dois momentos de avaliação, os estudantes diminuem os níveis de dificuldade sentida à medida que decorrem as semanas de aulas. Esta análise foi ainda realizada em função do género e da mudança de residência para frequentar o ES, evidenciando efeitos de interação destas variáveis, especialmente ao nível das dificuldades interpessoais e de autonomia. A reflexão sobre as dificuldades antecipadas e mais tarde experienciadas pelos estudantes no processo de adaptação ao Ensino Superior é importante na definição de medidas de apoio por parte das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave

Ensino superior, transição, adaptação académica, dificuldades de adaptação.

Introdução

Nos últimos anos, a expansão crescente ocorrida no acesso ao Ensino Superior (ES), sobretudo com o ingresso mais alargado de estudantes provenientes de grupos étnicos minoritários e/ou de grupos socialmente mais desfavorecidos, diversificou bastante a população estudantil neste nível de ensino (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Valadas, Gonçalves, & Faisca, 2011). Neste quadro, as questões do sucesso e do abandono antes circunscritas à educação básica e secundária transferiram-se para o ES, aumentando o interesse pela investigação do fenómeno da transição e adaptação académica dos estudantes do 1º ano. Dificuldades sentidas por tais estudantes, quando não ultrapassadas, influenciam negativamente o seu sucesso académico e permanência (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Araújo, 2017; Casanova & Almeida, 2016), com repercussões negativas para os estudantes, suas famílias e sociedade em geral.

A literatura sobre a transição e adaptação dos estudantes ao ES tem especificado diversas dificuldades, destacando serem processos complexos e multidimensionais que envolvem características dos estudantes e dos contextos académicos (Almeida, 2007; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Alguns jovens saem, pela primeira vez, de casa dos pais e afastam-se da família e, inclusive, dos amigos de infância. Neste quadro, estes estudantes são compelidos a procurar relações afetivas seguras junto dos novos colegas e, assim, evitem momentos de ansiedade e de solidão que possam ocorrer nos primeiros dias ou semanas na universidade (Araújo et al., 2016; Dong, Stupnisky, Obade, Gerszewski, & Ruthig, 2015; Pinheiro, 2003; Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2009).

Também o sair de casa dos pais traduz o assumir, pelo estudante, de uma maior responsabilidade na gestão das suas atividades diárias e dos seus recursos financeiros de subsistência. Por outro lado, o ES apresenta-se com bastante novidade para um bom número de estudantes, em particular para aqueles que constituem a primeira geração familiar a frequentar o ES, ao nível de horários de aulas mais flexíveis, de métodos de ensino e de relacionamento mais anónimo ou distante com os professores ou, ainda, de uma aprendizagem pouco assente em manuais de sistematização e sem *feedback* frequente dos professores.

Especificando algumas variáveis pessoais que podem dificultar a adaptação dos estudantes aquando do seu ingresso no ES, alguma literatura aponta que os estudantes sem tradição familiar de frequência do ES (estudantes de primeira geração) podem chegar ao ES com menores expectativas, maior desconhecimento do sistema universitário, seus processos e sua cultura (Araújo et al., 2016; Collier & Morgan, 2008; Ishitani, 2006; McCarron & Inkelas, 2006; Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004; Soria & Stebleton, 2012). Por outro lado, jovens provenientes de estratos socioculturais mais desfavorecidos poderão apresentar mais dificuldades de pensamento crítico e de competências de leitura nas suas aprendizagens

académicas (Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996; Yazedjian, Toews, & Navarro, 2009). Também as mulheres podem apresentar algumas dificuldades na sua adaptação quando ingressam em cursos de ciências e tecnologias marcados na sua frequência por estereótipos de género favoráveis ao sexo masculino (Almeida et al., 2006; Montané & Carvalho, 2012; Saavedra, Araújo, Oliveira, & Stephens, 2014). Acresce que as mulheres parecem mais preocupadas com a sua adaptação interpessoal e com a sua rede de amigos e suporte social (Almeida et al., 2006; Demir & Orthel, 2011). Em geral, estudantes mais otimistas e com sentimentos de maior autoeficácia ingressam no ES com confiança nas suas competências e, nessa base, envolvem-se, exploram e enfrentam mais os desafios colocados pelo ES pois acreditam na superação de tais dificuldades (Araújo et al., 2015; Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Casanova & Almeida, 2016; Dong et al., 2015). Em Portugal, como em outros países com sistema de *numerus clausus* no acesso ao ES, as vagas em cursos mais procurados não são suficientes para os candidatos interessados. Consequentemente, vários estudantes não frequentam o curso de sua primeira opção vocacional ou, ainda, a instituição de primeira escolha. Nesta altura, os estudantes podem sentir-se desvinculados do curso em que foram colocados, não fazendo novas explorações de interesses nem delineando projetos vocacionais em função da sua área de formação.

Em síntese, o ES pelas suas características e missão coloca exigências e nem sempre os estudantes possuem os recursos necessários à sua superação com relativa facilidade e êxito. As dificuldades podem situar-se ao nível do exercício da autonomia, relacionamento interpessoal, métodos de estudo, projeto de carreira e suficiência dos recursos económicos (Araújo et al., 2016; Bean & Eaton, 2001; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Rosário et al., 2010; Pinheiro, 2003). A adaptação académica pode, assim, ser analisada em função de dimensões ou domínios, como a integração social, o estudo e aprendizagem conseguida, o desenvolvimento pessoal e de carreira, a vinculação ao curso à instituição de ensino, a relação com os professores ou a utilização dos serviços de apoio e recursos disponíveis na universidade (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Credé & Niehorster, 2012). Por estas razões e circunstâncias, o ingresso no ES representa um contexto particular de desenvolvimento psicossocial do jovem estudante, traduzindo marcadas aquisições em termos de autonomia e de identidade se as suas exigências forem positivamente ultrapassadas (Keefer, Parker, & Wood, 2012; Pascarella & Terenzini, 2005).

Tipificando as dificuldades sentidas pelos estudantes, podemos situá-las no âmbito (i) *académico* (e.g., desconhecimento dos métodos de ensino e de avaliação dos professores, aulas sem recurso a manual escolar, abordagem mais compreensiva da aprendizagem, maior autonomia e gestão do tempo de estudo); (ii) *interpessoal ou social* (e.g., novos padrões de relacionamento com professores e colegas, diversidade social e cultural dos colegas, necessidade de novas redes de suporte social); (iii) *familiar* (e.g., ausência de suporte familiar, ter saudades da família); (iv) *financeiras* (e.g., baixos rendimentos pessoais, gestão cuidada

dos recursos financeiros para assegurar a manutenção diária); e, (v) *emocionais* (e.g., sentimentos de confusão, frustração, ansiedade, isolamento). Maiores dificuldades podem ser vivenciadas pelos estudantes que saem pela primeira vez de casa dos pais para frequentar o ES, que são provenientes de grupos socioculturais menos favorecidos, ou que tiveram um percurso escolar anterior insatisfatório (Araújo et al., 2016; Belloc, Maruotti, & Petrella, 2011; Duarte, Ramos-Pires, & Gonçalves, 2014; Pascarella et al., 2004; Tinto & Pusser, 2006). Tais dificuldades de adaptação, não sendo superadas, acabam por desencadear situações de insucesso e, no limite, de abandono (Aina, 2013; Belloc et al., 2011; Diniz et al., 2018; Stratton, O'Toole, & Wetzel, 2008).

Face ao exposto, este artigo analisa as dificuldades antecipadas pelos estudantes no momento da sua matrícula no ES, assim como as dificuldades que subsistem após 6-8 semanas de frequência do ES. Para esta análise, identificámos um grupo diverso de situações que estão presentes no próprio discurso dos estudantes, solicitando aos estudantes a graduação da intensidade das dificuldades que antecipam. São exploradas diferenças entre estudantes em função do género e da saída de casa dos pais para frequentarem o ES, procurando identificar algumas fontes de variação nos resultados e pistas para a atuação das IES no acolhimento dos seus estudantes do 1.º ano.

Método

Participantes

O estudo tomou uma amostra de 650 estudantes de diferentes cursos, todos eles ingressando no ES pela primeira vez através da 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso a uma universidade pública no norte do país. As idades destes estudantes oscilavam entre 16 e 42 anos, situando-se a média de idades em 18.32 ($DP = 1.76$), havendo 55% da amostra com 18 anos. A maioria dos estudantes ($n = 441$; 67.8%) é do sexo feminino e apenas 44 (6.8%) referem uma atividade profissional em regime de tempo integral ou tempo parcial. A maioria dos estudantes refere ainda frequentar um curso de primeira opção ($n = 384$; 59.2%), subindo esse número em relação à frequência da universidade de primeira escolha ($n = 501$; 77.7%). Estes estudantes apresentavam notas de candidatura ao ES entre 10.20 e 19.20 (numa escala de 0 a 20), sendo que a larga maioria refere nunca ter reprovado nos ensinos básico e secundário ($n = 557$; 86.4%). Um total de 295 (46.5%) estudantes mencionaram terem realizado orientação vocacional em algum momento da sua escolaridade antes do ingresso no ES. Em termos familiares, 15.1% dos estudantes referem que o pai frequentou o ES e 20.3% refere que a mãe frequentou o ES; 229 (35.8%) dos estudantes referem ter irmãos a frequentar o ES. Decorre daqui que esta amostra é tendencialmente formada por estudantes de primeira geração no ES. Por último, 229 (35.4%) dos estudantes refere mudar de residência para frequentar a universidade, o que resulta num distanciamento da sua família e amigos de sempre para a realização dos seus estudos.

Instrumento

Foi usado o *Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica - ES* (Casanova & Almeida, 2017) que avalia as dificuldades antecipadas (Tempo 1) e as dificuldades efetivamente sentidas (Tempo 2) relativamente a seis situações da vida académica: (i) Adaptação à instituição (acolhimento, espaços e serviços, relação com os professores...), (ii) Aprendizagem (saber estudar, participar nas aulas ou concluir os trabalhos nos prazos, resultados académicos...), (iii) Interpessoais (fazer novos amigos, integração na turma, participar em atividades e convívios fora das aulas...), (iv) Económicas (custear as despesas diárias, suportar os encargos com o material do curso, pagar as propinas, não ter bolsa de estudo...), (v) Autonomia (viver sozinho/a, confiança em mim mesmo/a, gerir o stress, assumir responsabilidades sozinho/a, saudades da família...), e (vi) Vocacional (não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava, perspetivas de emprego...). Estas situações decorrem da explicitação de dificuldades vividas pelos estudantes de acordo com a revisão da literatura na área da transição e adaptação dos estudantes ao ES, reunindo-se neste instrumento de autorrelato as dificuldades mais representadas neste processo. A resposta dos estudantes é graduada de 1 a 5, ou seja, desde “nenhumas dificuldades” até “muitas dificuldades” nos seis itens que constituem o instrumento. No tempo 1 (aquando do ingresso na universidade) a pergunta centra-se na antecipação ou dificuldades que pensa vir a sentir na sua adaptação, enquanto no Tempo 2 (6 a 8 semanas de aulas no 1º semestre) a pergunta vai já no sentido das dificuldades efetivamente sentidas nesse momento. No final do artigo, apresenta-se o instrumento na forma temporal correspondente ao momento de ingresso na universidade.

Procedimentos

Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e forneceram o seu consentimento para a participação. A participação foi voluntária, tendo-se garantido o anonimato e a confidencialidade no tratamento das informações. O questionário foi aplicado em dois tempos, nomeadamente no início (T1) e a meio do 1º semestre letivo (T2). Apenas foram considerados neste estudo aqueles estudantes que preencheram o questionário nos dois momentos, sendo emparelhados através do número de estudante. No primeiro momento, a instrução foi adaptada solicitando-se ao estudante que antecipasse em que medida viria a sentir as dificuldades apresentadas no instrumento. No segundo momento de avaliação, a instrução apresentada aos estudantes solicitava a autoavaliação das dificuldades vividas nos últimos tempos, confrontados com as primeiras semanas de adaptação ao ES.

Os dados foram analisados com recurso ao IBM SPSS (versão 26.0). Foram conduzidas estatísticas descritivas para explorar a tendência de resultados e conduzidos testes *t* de *student* para amostras paralelas para comparação das médias de resposta entre os dois

momentos de avaliação. Os dados foram posteriormente explorados através de análise multivariada de variância do diferencial entre pontuações nos dois momentos avaliados (T1-T2) nas seis dificuldades avaliadas. Para esta análise, consideraram-se como variáveis independentes o género dos estudantes e se saíram ou não de casa para frequentar o ES (*F*-MANOVA: 2 x 2).

Resultados

Na Tabela 1 apresentamos a distribuição dos resultados nas seis áreas de dificuldade elencadas, na amostra geral, considerando os dois momentos da avaliação. A par do leque de valores, da média (*M*) e desvio-padrão (*DP*), apresentamos os coeficientes de assimetria (*Assim.*) e de curtose (*Curt.*) da distribuição, bem como o valor *t* da diferença de médias nos dois momentos e sua significância estatística (teste *t* para amostras paralelas).

Tabela 1. Resultados nas seis áreas de dificuldades elencadas nos dois momentos de avaliação (*N* = 650).

Dificuldades	Min-Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Assim.</i>	<i>Curt.</i>	<i>t</i> (<i>gl</i> =649); <i>sig.</i>
Adaptação à instituição						
M1	1 – 5	2.58	.79	.29	.29	12.561; <i>p</i> =.000
M2	1 – 5	2.07	.89	.79	.75	
Aprendizagem						
M1	1 – 5	2.57	.75	.16	.33	-3.545; <i>p</i> =.000
M2	1 – 5	2.71	.87	.19	.09	
Interpessoais						
M1	1 – 5	2.55	.93	.41	.08	12.504; <i>p</i> =.000
M2	1 – 5	2.06	.94	.81	.32	
Económicas						
M1	1 – 5	2.66	.98	.27	-.09	2.948; <i>p</i> =.003
M2	1 – 5	2.55	.93	.25	.01	
Autonomia						
M1	1 – 5	2.08	.90	.53	-.30	2.338; <i>p</i> =.020
M2	1 – 5	1.98	.98	.93	.52	
Vocacionais						
M1	1 – 5	1.96	.90	.86	.68	1.288; <i>p</i> =.198
M2	1 – 5	1.91	1.01	1.01	.47	

Tomando as pontuações, e atendendo a que as respostas oscilavam entre 1 e 5, as médias calculadas indiciam um valor intermédio de dificuldade nas áreas da aprendizagem e recursos económicos, registando-se uma certa estabilidade no valor mais elevado das médias nestas duas dimensões no segundo momento de avaliação. No momento do ingresso, os estudantes antecipam, também, dificuldades mais elevadas na adaptação à instituição e no relacionamento interpessoal; no entanto, as respetivas médias descem no segundo momento da avaliação. Médias mais baixas ocorrem nas dimensões autonomia e vocacional, estando esta situação presente no primeiro e segundo momento da avaliação, aliás com valores de média bastante estáveis nos dois momentos.

Para apreciar as oscilações nas médias das pontuações da amostra na passagem do primeiro para o segundo momento, observámos os coeficientes do teste-*t* obtidos. Registou-se uma descida mais acentuada das dificuldades percebidas pelos estudantes nas dimensões adaptação à instituição e relacionamento interpessoal, registando-se ainda uma ligeira descida nas dificuldades percebidas nas dimensões recursos económicos e autonomia. Este conjunto de resultados parece refletir níveis progressivos de melhor adaptação académica dos estudantes à medida que decorre o 1.º semestre. No entanto, é de destacar a subida na média das dificuldades percebidas no domínio da aprendizagem ao passarmos do primeiro para o segundo momento da avaliação, justificando análises por subgrupos de estudantes para melhor esclarecimento desta ocorrência pois certamente poderá estar associada a particularidades dos cursos frequentadas ou áreas científicas. Por último, observa-se uma relativa estabilidade na média nos dois momentos de avaliação nas dificuldades no domínio vocacional, mantendo-se níveis de dificuldade mais baixos na amostra para esta dimensão, podendo também refletir menos preocupações neste domínio em virtude da maior premência das outras dificuldades nesta fase de sua adaptação ao ES.

Para uma análise diferencial nas dificuldades percecionadas pelos estudantes em função de subgrupos específicos, calculou-se para cada estudante uma pontuação diferencial tomando os dois momentos de avaliação (T1-T2). Nesta altura cada estudante apresenta um diferencial nas médias de acordo com os dois momentos, sendo negativo esse valor quando a pontuação no segundo momento é superior ao do primeiro momento da avaliação (perceção de maior dificuldade no segundo momento). Explorando os resultados com base em variáveis pessoais dos estudantes, procedemos a uma análise de variância desse diferencial para as seis dificuldades avaliadas, considerando o género dos estudantes (M = Masculino, F = Feminino) e se saíram ou não de casa para frequentar o ES (*F-MANOVA*: 2 x 2).

Na Tabela 2 apresentamos os valores da média (*M*) e desvio-padrão (*DP*) das diferenças na pontuação entre os dois momentos (Dif. T1 e T2), em função do género e da mudança de residência para frequentar o ES.

Tomando as discrepâncias nas médias, observa-se um ligeiro aumento nas dificuldades de aprendizagem percecionadas no segundo momento da avaliação. Nas restantes dificuldades regista-se uma diminuição da sua perceção no segundo momento, nomeadamente nas dificuldades de adaptação à instituição e de relacionamento interpessoal. Para os estudantes que mudam de residência para frequentar o ES regista-se uma menor perceção das dificuldades económicas no segundo momento da avaliação, ao mesmo tempo que os estudantes do sexo masculino que mudam de residência percecionam menos dificuldades de autonomia no segundo momento de avaliação. Nestes casos, no final de 6 a 8 semanas de aulas, alguns estudantes diminuem a perceção de dificuldades face ao momento em que ingressaram no ES.

Tabela 2. Diferença nas pontuações entre os dois momentos em função do género e mudança de residência ($N = 650$).

	Sexo	M1		M2		Dif. M1 e M2	
		M	DP	M	DP	M	DP
Adaptação à Instituição							
Mudou de residência	M	2.56	0.81	2.00	0.89	0.56	1.18
	F	2.78	0.78	2.25	1.00	0.55	1.09
Não mudou de residência	M	2.36	0.78	2.04	0.91	0.31	1.01
	F	2.57	0.77	2.01	0.80	0.55	0.93
Aprendizagem							
Mudou de residência	M	2.69	0.84	2.79	0.83	-0.10	1.02
	F	2.61	0.79	2.92	0.91	-0.31	1.01
Não mudou de residência	M	2.50	0.77	2.60	0.91	-0.10	1.06
	F	2.57	0.69	2.64	0.82	-0.07	0.87
Interpessoais							
Mudou de residência	M	2.41	0.83	1.69	0.75	0.73	0.85
	F	2.75	0.92	2.31	1.05	0.46	1.07
Não mudou de residência	M	2.35	0.94	2.01	0.91	0.34	1.00
	F	2.58	0.91	2.03	0.89	0.54	1.01
Económicas							
Mudou de residência	M	3.03	1.10	2.56	1.02	0.47	1.03
	F	2.01	0.97	2.72	0.95	0.29	0.94
Não mudou de residência	M	2.42	0.88	2.38	0.97	0.04	0.93
	F	2.48	0.91	2.53	0.86	-0.05	0.89
Autonomia							
Mudou de residência	M	2.33	0.93	1.93	0.94	0.40	1.04
	F	2.28	0.92	2.32	1.04	-0.05	1.08
Não mudou de residência	M	1.90	0.90	1.82	0.91	0.09	0.95
	F	2.00	0.86	1.89	0.95	0.09	1.05
Vocacionais							
Mudou de residência	M	1.84	0.85	1.76	0.86	0.09	1.03
	F	1.99	0.90	1.94	0.97	0.06	0.89
Não mudou de residência	M	1.81	0.76	1.79	0.95	0.01	0.98
	F	2.06	0.96	2.00	1.09	0.06	1.16

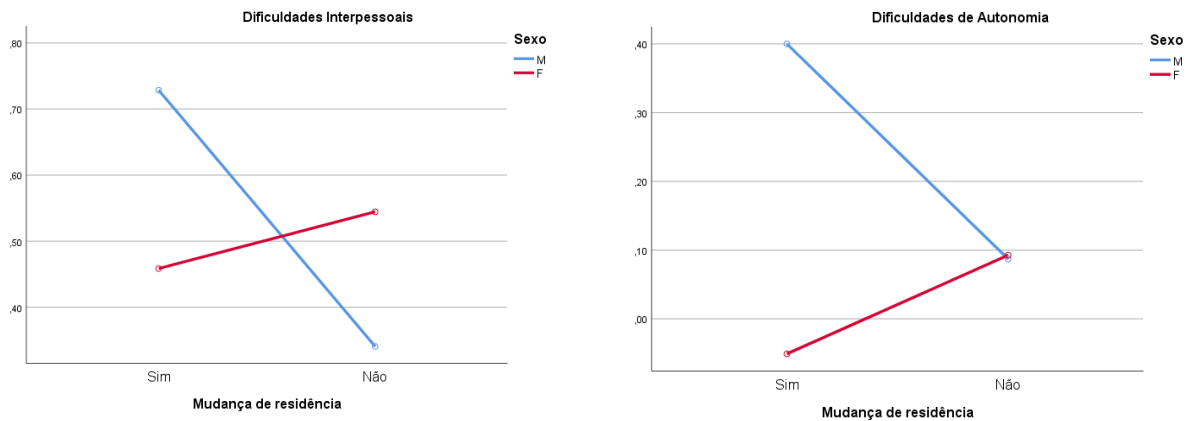


Figura 1. Ilustração dos efeitos significativos de interação.

Apreciando as discrepâncias com base numa análise multivariada da variância, verifica-se um efeito significativo da interação das variáveis género e mudança de residência nas dificuldades de relacionamento interpessoal [$F(1,631) = 6.995, p = .003$] e de autonomia [$F(1,631) = 6.139, p = .013$]. Na figura 1 ilustramos o efeito significativo desta interação nas duas variáveis. Relativamente às dificuldades de relacionamento interpessoal, verifica-se maior estabilidade dos valores nas estudantes do sexo feminino independentemente de saíram ou não de casa dos pais, enquanto nos estudantes do sexo masculino se regista uma descida mais acentuada nas dificuldades experienciadas nas dificuldades de relacionamento interpessoal no segundo momento junto daqueles que saíram de casa dos pais. Ao nível das dificuldades de autonomia, os estudantes do sexo masculino apresentam uma maior descida no segundo momento quando saem de casa dos pais, ocorrendo uma situação inversa no caso das estudantes do sexo feminino (menor diminuição das dificuldades de autonomia na passagem do primeiro para o segundo momento por parte das estudantes que saem de casa dos pais).

A par dos dois efeitos significativos de interação descritos, regista-se ainda um efeito principal da variável “mudança de residência” nas oscilações dos valores do primeiro para o segundo momento nas dificuldades económicas [$F(1,631) = 21.705, p < .001$]. Tomando os valores da Tabela 2 para esta dificuldade, verifica-se uma descida mais acentuada das dificuldades sentidas na passagem do primeiro para o segundo momento por parte dos estudantes que saíram de casa dos pais.

Discussão

O ingresso no ES é ambicionado por muitos estudantes portugueses, que veem nesta etapa de vida a possibilidade de uma multiplicidade de possibilidades e de experiências. Assim, nas semanas anteriores ao ingresso, os estudantes vão explorando como será a sua vida após o ingresso no ES, podendo antecipar algumas dificuldades em domínios de experiência distintos. Estas dificuldades podem confirmar-se ou atenuar-se após algumas semanas de frequência no ES, sendo que estas alterações ao longo do tempo poderão também estar relacionadas com determinadas características pessoais e contextuais (Araújo et al., 2016; Casanova & Almeida, 2016; Dong et al., 2015).

No presente estudo, explorámos os níveis de dificuldades antecipadas na adaptação dos estudantes que ingressam no 1.º ano do ES, e após algumas semanas, os níveis de dificuldades sentidos, nas principais áreas do processo e adaptação ao ES: adaptação à instituição, aprendizagem, interpessoais ou sociais, recursos económico, autonomia e vocacionais. Considerando as dificuldades antecipadas pelos estudantes e dificuldades experienciadas, verificamos que os estudantes ingressam no ES mais preocupados com a adaptação à instituição e com as relações interpessoais, sobrevalorizando as dificuldades que potencialmente experimentarão, quando comparada com a sua autoavaliação após algumas semanas do ingresso. Tal é facilmente compreendido na medida em que o ingresso no ES implica a mudança de contexto académico e, conseqüentemente de intervenientes sociais, fazendo com os estudantes mobilizem os seus recursos para conhecer os espaços, as pessoas e, em poucas semanas, enriquecerem ou criarem as suas redes de suporte social (Belloc et al., 2011; Duarte et al., 2014). Tal pode ser mais acentuado em estudantes que mudam de residência e de cidade para frequentar o ES. No caso destes estudantes, terão também de explorar e conhecer o contexto geográfico mais alargado por forma a conseguir uma boa adaptação não só à instituição de ensino superior, mas também à cidade em que a mesma está inserida.

Também verificámos que, após algumas semanas de aulas, os estudantes identificam dificuldades mais elevadas ao nível das suas aprendizagens. Neste caso, os dados sugerem que os estudantes poderão subvalorizar as dificuldades que virão a sentir neste domínio ou sobrevalorizar os recursos e competências de que dispõem para a gestão do seu estudo e a sua preparação académica. Decorridas as primeiras semanas do 1º semestre, os estudantes já terão frequentado diversas aulas, conhecido diferentes professores e experienciado diferentes tipos de aulas e de modalidades de trabalhos e de avaliação. A diferença entre o ensino secundário e o ES, principalmente por neste contexto ser esperado que os estudantes tenham já uma postura mais autónoma e responsável, pode fazer emergir estas dificuldades. Neste sentido, apelando-se a uma maior autonomia dos estudantes, as instituições devem proporcionar oportunidades para o desenvolvimento das competências necessárias. A

heterogeneidade de estudantes ingressantes no ES justifica, mais ainda, a organização de atividades de acolhimento por parte das instituições. Em particular, os devem professores ter formação para auscultarem as dificuldades dos estudantes e para implementarem algumas estratégias de apoio e feedback tendo em vista a superação dessas mesmas dificuldades pelos seus estudantes.

O presente estudo mostrou ainda a influência do gênero e da mobilidade de residência como variáveis que influenciam os processos de adaptação e vivência de dificuldades nas primeiras semanas de aulas, à semelhança do observado em estudos prévios. A interação entre estas variáveis pessoais, que estruturam a experiência de transição e adaptação ao ensino superior, foi particularmente evidente nos domínios de autonomia pessoal e de relacionamento interpessoal. A distância entre as dificuldades antecipadas pelos estudantes e a autopercepção de dificuldades realmente experimentadas nas primeiras semanas foi maior para estudantes do sexo masculino e que mudam de residência para frequentar os seus cursos e a sua instituição universitária. Deste modo, estes estudantes em particular parecem mostrar níveis mais frágeis de autoconfiança ou preparação percebida para lidar com a transição no que respeita o estabelecimento de novas relações em contexto universitário, a integração em novos contextos sociais, ou a gestão pessoal do stress associado à experiência universitária e do distanciamento da família, bem como o assumir de responsabilidades e tarefas de vida quotidiana. Estes dados reforçam a importância de tomar em consideração variáveis prévias ao ingresso no ES, pessoais e contextuais, que podem explicar diferenças nas trajetórias de sucesso e adaptação (Araújo, 2017; Araújo et al., 2016; Almeida et al., 2016).

O presente estudo permite ainda apontar para algumas implicações ao nível da intervenção psicoeducacional com objetivos de prevenção de dificuldades de adaptação e promoção do sucesso académico de estudantes do 1º ano. Os dados sugerem que, num curto espaço de tempo (i.e., em apenas algumas semanas), as autopercepções dos estudantes acerca das suas competências de adaptação podem variar significativamente. Com efeito, as primeiras semanas de aulas constituem uma janela de oportunidade para a sinalização de risco, a monitorização das experiências dos estudantes e para o apoio efetivo aos mesmos, através de ações de sensibilização, esclarecimento, e mobilização de recursos para o suporte na gestão de stress e dificuldades percebidas (e.g., suportes financeiros, pessoais e emocionais, ao estudo). As instituições devem antecipar a necessidade de proporcionar recursos e suportes diferenciados aos seus estudantes, dado que estes apresentam perfis também eles diferenciados de competências e recursos pessoais e contextuais para lidar com a transição para o ES.

Financiamento

Joana R. Casanova é apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de um bolsa de investigação de doutoramento (SFRH/BD/117902/2016); e este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (UID/CED/01661/2019), Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437–456. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203–215.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Leandro S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp.146–165). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, A. M., 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(3), 507–514. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>
- 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., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. D. (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. Consultado em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000100009&lang=pt
- 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. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30121>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & 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 y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>

- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, 38(10), 2225–2239. <https://doi.org/10.1080/02664763.2010.545373>
- Brissette, 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(1), 102–111. <https://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 acadêmico em estudantes do 1.º ano. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27–45.
- Casanova, J. & Almeida, L. S. (2017). *Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Acadêmica – ES*. Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação.
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). “Is that paper really due today?”: Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55, 425–46. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5>
- 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(1), 133–165. <https://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*, 145(3), 173–193. <https://doi.org/10.1080/00223980.2010.548413>
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M. D., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689–701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(Pt 4), 671–687. <https://doi.org/10.1348/000709910X492432>
- Dong, Y., Stupnisky, R. H., Obade, M., Gerszewski, T., & Ruthig, J. C. (2015). Value of college education mediating the predictive effects of causal attributions on academic success. *Social Psychology of Education*, 18(3), 531–546. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9299-5>
- Duarte, R., Ramos-Pires, A., & Gonçalves, H. (2014). Identifying at-risk students in higher education. *Total Quality Management*, 25(8), 944–952. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.906110>
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77, 861–85. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Wood, L. M. (2012). Trait emotional intelligence and university graduation outcomes: Using latent profile analysis to identify students at risk for degree noncompletion. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 402–413. <https://doi.org/10.1177/0734282912449446>
- McCarron, G. P., & Inkelas, K. K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement. *Journal of College Student Development*, 47, 534–49. <https://doi.org/10.1353/csd.2006.0059>
- Montané, A., & Carvalho, M. E. P. de. (2012). Diálogo sobre género: Justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97–120. Retrieved from http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502012000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt%5Cnhttp://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502012000200006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students. *Journal of Higher Education*, 75, 249–84. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349–358. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017>
- Pinheiro, M. R. C. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, Coimbra.
- 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(2), 233–249. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6>
- Saavedra, L., Araújo, A. M., Oliveira, J. M., & Stephens, C. (2014). Looking through glass walls: Women engineers in Portugal. *Women's Studies International Forum*, 45, 27–33. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.04.005>
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, A. 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*, 1(XXIV), 15–28.
- Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, 17(6), 673–685. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666735>
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27(3), 319–331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.04.003>
- 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), 1–22. <https://doi.org/10.1007/BF01680039>
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, (June), 57. Retrieved from https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0080>

Anexo

LISTAGEM DIFICULDADES ANTECIPADAS NA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR
(Casanova & Almeida, 2017)

Dificuldades antecipadas Em que medida antecipa dificuldades nos primeiros tempos na Universidade?	Nenhuma dificuldade	Poucas dificuldade	Algumas dificuldade	Bastantes dificuldade	Muitas dificuldade
Adaptação à instituição (não ter um bom acolhimento, não gostar dos espaços e dos serviços, não ser fácil a relação com os professores...)	1	2	3	4	5
Aprendizagem (não saber como estudar, não conseguir participar nas aulas ou concluir os trabalhos nos prazos, não ter bons resultados académicos...)	1	2	3	4	5
Interpessoais (ter dificuldade em fazer novos amigos, não me integrar na turma, não conseguir participar em atividades e convívios fora das aulas...)	1	2	3	4	5
Económicas (ter dificuldade em custear as despesas diárias, não suportar os encargos com o material do curso, não conseguir pagar as propinas, não ter bolsa, ...)	1	2	3	4	5
Autonomia (ter dificuldade em viver sozinho/a, falta de confiança em mim mesmo/a, não saber gerir o stress ou ter que assumir responsabilidades sozinho/a, ter saudades da família, ...)	1	2	3	4	5
Vocacional (não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava, não ter perspetivas de emprego,...)	1	2	3	4	5

Difficulties in the Academic Adaptation of Students In the 1st Year of Higher Education

Abstract

Higher education poses several challenges to students. The occurrence and intensity of such difficulties depend on the levels of maturity and the resources that students can mobilize to meet these demands. This article analyzes the anticipated difficulties and the difficulties felt by students newly arrived at Higher Education, considering the beginning and an intermediate point of the 1st academic semester. A sample of 650 students answered a short questionnaire, including some descriptions of possible difficulties (adaptation to the institution, learning, interpersonal relationships, autonomy, economic resources and vocational project). The results show that, except in the area of learning in which the difficulties experienced by students are increased when comparing the two moments of assessment, students decrease the levels of difficulty felt as they pass as weeks of classes. This analysis was also carried out according to gender and change of residence for ES users, showing the effects of the interaction of these variables, especially in terms of interpersonal and autonomy difficulties. A reflection on the difficulties anticipated and later experienced by students in the process of adapting to Higher Education is important in the definition of support measures by higher education institutions.

Keywords

Higher education, transition, academic adaptation, adaptation difficulties.

Received: 28.11.2019

Revision received: 31.03.2020

Accepted: 17.04.2020