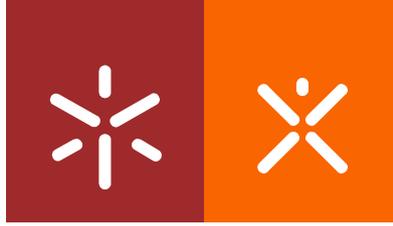




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula Antunes Mendes

**Transição e adaptação ao Ensino Superior:
validação de uma escala de *Grit***



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Paula Antunes Mendes

**Transição e adaptação ao Ensino Superior:
validação de uma escala de *Grit***

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de especialização em Intervenção Psicossocial
com Crianças e Famílias

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro da Silva Almeida

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AGRADECIMENTOS

Concluindo esta etapa não posso deixar um agradecimento a todos os que me acompanharam e apoiaram nesta longa e difícil fase.

O meu particular agradecimento é dirigido ao meu orientador Dr. Leandro da Silva Almeida, pelo seu enorme apoio, dedicação, disponibilidade, incentivo, persistência e amizade, sem o qual não teria, reconheço, conseguido concretizar esta dissertação. Por tal, o meu muito obrigada.

Ao meu sobrinho Paulo Edgar, pela ajuda na construção e implementação dos questionários.

Ao meu amigo Abílio, pelo constante incentivo e ajuda.

Ao Dr. António Magalhães que me fez acreditar e ter vontade de ir mais além.

Aos amigos que fizeram parte desta caminhada e que levo para a vida.

À minha mãe que esteve sempre pronta para ajudar quando eu mais precisei.

Por fim, contudo, mais importante, o meu especial agradecimento ao meu marido e às minhas filhas e, simultaneamente, um pedido de desculpa pelo tempo em família de que os privei.

Ao meu marido, Carlos, obrigada pelo apoio, compreensão e paciência.

Às minhas amadas filhas, Raquel e Carla, obrigada por, desde sempre, acreditarem que a mãe seria capaz e que, incondicionalmente, apoiaram e motivaram.

Muito obrigada.

Transição e adaptação ao Ensino Superior: validação de uma escala de *Grit*

Resumo:

A presente dissertação estuda o processo de transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior (ES), nomeadamente os desafios e exigências colocadas aos estudantes ao nível das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento psicossocial. Em particular, foi dada atenção aos fatores que condicionam o sucesso académico e o bem-estar psicológico dos estudantes. Para esta análise, dada a atualidade do tema, introduziu-se a vivência académica durante a pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 (COVID-19), pois fortemente condicionou as experiências académicas dos estudantes. Estas foram marcadas por um ensino remoto (online) e por um confinamento com acentuado impacto no relacionamento interpessoal dos estudantes. Neste contexto sentido pela generalidade dos estudantes como adverso, ganha relevância as características pessoais dos estudantes, tendo-se neste estudo escolhido a *grit* para ilustrar a importância das variáveis de personalidade, nomeadamente as duas dimensões integradas no constructo: a perseverança no esforço e consistência do interesse. Na parte empírica da dissertação procedeu-se à adaptação e validação da Escala Grit Oviedo para estudantes portugueses do ensino superior. Tomando uma amostra de 285 estudantes, essencialmente do sexo feminino (69%) e com idades compreendidas entre os 17 e os 35 anos, provenientes de diferentes cursos de duas instituições públicas do norte do País, testou-se a estrutura unidimensional dos dez itens que integram a escala. Os resultados da análise fatorial exploratória e confirmatória, os índices de consistência interna dos itens e os indicadores de validade externa recolhidos asseguram a qualidade métrica da escala e a sua utilização na investigação e na prática envolvendo estudantes do ensino superior.

Palavras-chaves: COVID-19, Ensino superior, Grit, Sucesso académico, Transição e adaptação.

Transition and adaptation to Higher Education: validation of a Grit scale

Summary:

This dissertation studies the process of transition and adaptation of students to university education, namely the challenges and demands placed on students in terms of their learning and psychosocial development. In particular, it was given attention to the factors that condition students' academic success and psychological well-being. For this analysis, given the topicality of the subject, the academic experience during the SARS-CoV-2 pandemic was introduced as it strongly conditioned students' academic experiences. These were marked by remote teaching (online) and confinement that had an accentuated impact on students' interpersonal relationships. In this context, perceived as adverse by most students, their personal characteristics become more relevant, having been chosen the grit to illustrate the importance of personality variables, particularly the two dimensions included in the construct: perseverance in effort and consistency of interest. In the empirical part of the dissertation, the Grit Oviedo Scale was adapted and validated for portuguese students of university education. Considering a sample of 285 students, mainly female (69%) and with ages between 17 and 35 years, from different courses of two public institutions in the north of the country, the unidimensional structure of the ten items that integrate the scale was tested. The results of the exploratory and confirmatory factor analysis, the internal consistency indices of the items and the external validity indicators collected ensure the metric quality of the scale and its use in research and practice involving students of university education.

Keywords: COVID-19, University education, Grit, Academic success, Transition and adaptation.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	II
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO:.....	V
SUMMARY:.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1.....	3
TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º ANO NO ENSINO SUPERIOR.....	3
1.1 Introdução	3
1.2 Transição dos estudantes para o ES.....	4
1.3 Adaptação académica dos estudantes	6
1.4 Desenvolvimento psicossocial dos universitários	14
1.5 Sucesso académico no Ensino Superior.....	18
1.6 Adaptação académica em tempos COVID-19	18
1.7 Relevância da <i>grit</i> na adaptação académica em contexto de pandemia	22
1.8 Considerações finais	24
CAPÍTULO 2.....	27
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	27
2.1 Introdução	27
2.2 Definição do problema	27
2.3 Objetivos e questões	29
2.4 Amostra e procedimentos de amostragem.....	29
2.5 Instrumentos e procedimentos	30
CAPÍTULO 3.....	32
RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	32
3.1 Introdução	32
3.2 Adaptação e validação da Escala de Oviedo da GRIT	32
3.3 Considerações finais	39
CONCLUSÃO.....	41

4.1	Principais resultados do estudo de validação da EGO.....	43
4.2	Limitações do estudo empírico e pistas de desenvolvimento futuro	44
4.3	Aplicações ao nível da investigação e da prática	45
	BIBLIOGRAFIA	47

Índice de tabelas

Tabela 1-Distribuição da amostra cruzando género e área científica do curso	30
Tabela 2-Análise descritiva das respostas da amostra aos itens da EGO.....	39
Tabela 3-Saturação e comunalidade dos itens da EGO.....	41
Tabela 4-Indicadores da homogeneidade dos itens da EGO.....	42
Tabela 5-Resultados na <i>Grit</i> segundo o género dos alunos.....	44
Tabela 6-Correlações entre <i>Grit</i> e rendimento ou situação académica dos estudantes.....	45
Tabela 7-Síntese da análise dos resultados da regressão linear.....	46

Lista de Abreviaturas

ES – Ensino Superior

EGO – Escala Grit de Oviedo

IES – Instituições do Ensino Superior

IPCA – Instituto Politécnico do Cávado e Ave

UMinho – Universidade do Minho

OMS – Organização Mundial De Saúde

INTRODUÇÃO

A realização desta dissertação pretendeu destacar a relevância do Ensino Superior (ES) como oportunidade de desenvolvimento psicossocial dos adolescentes na transição para a vida adulta. Na verdade, é cada vez maior o número de estudantes que ingressam no ES e, daí, acabam por beneficiar deste contexto particular para a sua formação e desenvolvimento. Evidentemente que nem todos os alunos chegam suficientemente preparados para responderem positivamente às exigências e desafios colocados por este novo patamar de ensino, contudo, mesmo assim podem aproveitar desta vivência e oportunidade formativa.

Nesta dissertação, em termos de enquadramento teórico, destacaremos o processo de transição e de adaptação ao ES por parte dos estudantes, dando particular atenção às vivências académicas dos estudantes durante o seu primeiro ano no ES. Neste quadro, ganham particular relevância um conjunto alargado de variáveis pessoais e contextuais que queremos assinalar, sendo certo que as mesmas atuam não de forma isolada, mas de forma interativa. Assim, podemos apontar que os fenómenos da transição, adaptação e sucesso académico são complexos, dinâmicos e multidimensionais, importando estudos aprofundados sobre o seu funcionamento e impacto para, de seguida, se definirem linhas de atuação por parte das instituições em apoio ou resposta aos estudantes que experienciam mais dificuldades.

Esta dissertação está organizada numa componente teórica e numa outra de cariz empírico centrada na investigação. Em termos de estrutura, a dissertação está formada por três capítulos: um de enquadramento teórico, um de apresentação da metodologia, e outro voltado para a análise e discussão dos resultados. Igualmente, a dissertação inclui uma introdução e conclusão, acrescido das referências bibliográficas e dos respetivos apêndices.

Capítulo 1: Procede à introdução da dissertação, foca-se a relevância e enquadramento do tema, o objetivo da dissertação, a estrutura da mesma e, por fim, as suas limitações.

Capítulo 2: Centra-se na metodologia da investigação, na fundamentação do estudo de caso aplicado a esta dissertação e as respetivas ferramentas aplicadas.

Capítulo 3: Apresenta os resultados do estudo, das questões de pesquisa, dos dados recolhidos.

A dissertação encerra com a apresentação das conclusões, a identificação das limitações deste estudo, propostas para investigações futuras e sugestões do próprio autor.

CAPÍTULO 1

TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º ANO NO ENSINO SUPERIOR

1.1 Introdução

Nas últimas décadas é notória a expansão no acesso ao Ensino Superior (ES), traduzida no aumento e diversidade dos estudantes que ingressam e, também, no aumento do número de instituições e de cursos que são oferecidos. Esta expansão acompanha a implementação de políticas nacionais favoráveis à democratização do acesso, por exemplo através da ampliação do número de vagas nas universidades (Araújo & Almeida, 2019; Dias, 2019; Osti & Almeida, 2019), sobretudo junto dos chamados “novos públicos” a que se associa uma grande diversidade de situações e estratos socioculturais.

Assim, a par desse aumento em número, constata-se também o acesso alargado a estudantes não tradicionais, ou seja, uma maior diversidade do corpo estudantil no ES. Neste grupo alargado de “novos públicos” ou “alunos não tradicionais” podemos incluir os alunos provenientes de grupos étnicos minoritários, grupos socialmente mais desfavorecidos, alunos portadores de deficiências sensoriais e físicas, alunos mais velhos (como o caso dos “Maiores de 23”) com responsabilidades profissionais e/ou familiares, estudantes internacionais ou estudantes de alta competição, nomeadamente (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011). Assiste-se, assim, a uma maior democratização do ES, passando-se de um “ensino de elites” para um “ensino de massas”.

São vários os fatores que estimularam este aumento no acesso ao ES, desde a necessidade de qualificação técnica ou de quadros superiores para as empresas e a vida social das sociedades modernas, a maior escolarização entendida como motor do desenvolvimento psicossocial dos países, o contributo da maior escolarização da população para o reforço dos regimes democráticos ou a ambição das famílias em proporcionarem aos seus filhos o acesso a melhores condições profissionais e sociais. Porém, como veremos ao longo desta dissertação, esta democratização prendesse mais com o acesso ao ES do que com as condições de um efetivo sucesso generalizado a todos os ingressados. Na verdade, muitos destes novos alunos experienciam dificuldades significativas na sua adaptação ao ES,

o que se traduz, normalmente, em taxas mais elevadas de insucesso, taxas mais elevadas de abandono ou taxas superiores de não conclusão dos cursos em que ingressaram. Neste sentido, importa que as instituições assumam que a maior democratização do acesso terá que ser acompanhada de medidas mais eficazes de atendimento e apoio psicossocial e educativo a estes alunos nas dificuldades específicas que possam apresentar por forma a estender este esforço de democratização do ES também à permanência e sucesso académico desses estudantes.

1.2 Transição dos estudantes para o ES

O acesso ao Ensino Superior (ES) é um momento desejado pela generalidade dos jovens, mesmo por parte daqueles menos jovens que ingressam no ES já com uma idade mais avançada, por vezes com responsabilidades familiares acrescidas e quase todos já com uma atividade profissional. O ES representa para a maioria dos estudantes, e também para as suas famílias, uma oportunidade de melhoria das condições de vida e ascensão social. Por norma, um curso superior assegura mais facilmente o acesso ao mundo profissional e a profissões mais qualificadas, prestigiadas socialmente e melhor remuneradas. Muitos destes estudantes são, ainda, estudantes de primeira geração pois são os primeiros que nas respetivas famílias contactam e ingressam no ES, sendo por isso chamados de “estudantes de primeira geração”.

Este ingresso acontece por volta dos 18 anos para a larga maioria dos estudantes, como é o caso em Portugal, ou seja, na sequência da conclusão do ensino secundário (em Portugal correspondendo ao 12º ano de escolaridade). Nos últimos anos a aplicação da legislação sobre o acesso dos maiores de 23 anos tem aumentado a percentagem de estudantes mais velhos no ES, no entanto são ainda percentagens bastante residuais não ultrapassando os 10% da população estudantil que, por isso mesmo, podemos assumir que é maioritariamente tradicional quando falamos das respetivas idades.

A entrada no 1º ano no ES permite aos jovens novas vivências e exigências traduzidas em novas experiências em sala de aula, novas amizades, gestão autónoma de dinheiro, horários e outras responsabilidades do quotidiano, por exemplo ao nível dos transportes, da saúde, da higiene e da alimentação. Todas estas situações são desafiantes e acabam por contribuir para o seu desenvolvimento integral, fazendo com que o ES seja uma etapa marcante nas suas vidas. As experiências e necessidades de níveis crescentes de autonomia são sobretudo notórias nesta fase de transição e adaptação ao ES, nomeadamente quando o estudante passa a viver afastado de familiares e amigos de infância.

Assim, com a chegada à idade adulta e com a entrada no ES o jovem vai experienciar situações e interações novas, que por norma são exigentes e estimulam a mudança nos seus comportamentos e atitudes anteriores. Estas mudanças nem sempre são fáceis, contudo são necessárias para o estudante sobreviver com qualidade e permanecer no ES experienciando o sucesso académico. Este sucesso académico não se confina ao rendimento escolar, antes integra as diversas dimensões do desenvolvimento psicossocial do jovem ou jovem-adulto em causa. Este conceito de sucesso académico mais abrangente ou multidimensional pode assumir-se “(...) como capaz de compreender e integrar a diversidade social e os processos de diferentes naturezas concretamente, económica, política e cívica” (Araújo, 2016).

Pelas suas exigências e desafios, o ambiente académico estimula o desenvolvimento da responsabilização e autorresponsabilização, ou, como dito acima, o desenvolvimento da autonomia do jovem em relação aos seus comportamentos, atitudes, projetos de carreira e valores. Neste sentido, pelas exigências apontadas, o início no ES pode ser marcado por um período de alguma vulnerabilidade, incerteza, angústia e instabilidade socioemocional pelos estudantes do 1º ano. Esta situação ficou, ainda, agravada com a vivência da pandemia atual pelas limitações e alterações na sua vida quotidiana, como aprofundaremos mais à frente. Nestas circunstâncias, alguns jovens podem experienciar mal-estar psicológico e outros problemas na sua vida pessoal e académica, seja ao nível das aprendizagens e rendimento, seja mais em termos dos relacionamentos interpessoais, dos afetos e emoções.

Pelas realidades e razões invocadas, importa descrevermos o processo de transição para o ES, destacando algumas das variáveis mais relevantes nesse processo. No fundo, importa conhecer as variáveis pessoais e contextuais que mais podem estar presentes e explicar as dificuldades experimentadas pelos estudantes ingressantes e, em função disso, procurar maximizar as potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes do 1º ano através de medidas preventivas e promocionais da responsabilidade das instituições de ES. Em síntese, para melhor se poder intervir, teremos que melhor conhecer a realidade e as necessidades específicas dos estudantes ao nível de pequenos grupos e individualmente, pois nestas situações uma tendência generalizadora pode comprometer a própria eficácia das intervenções que venham a ser implementadas. As realidades de cada instituição, e dentro delas de cada curso, a par das especificidades dos vários subgrupos de estudantes que acolhem, justificam um maior esforço de diferenciação das respostas institucionais que venham a ser implementadas junto dos estudantes do 1º ano.

Em síntese, os jovens chegam ao ES, por norma, cheios de expectativas, de ambições, de desejos ou sonhos. Igualmente, são portadores de receios, inseguranças, dúvidas e incertezas. O novo contexto académico e social em que se vão integrar suscita essa dualidade de vivências, importando que as segundas não sejam dominantes e perduradas no tempo. Por outro lado, tais sentimentos são igualmente explicados pela fase de maturidade e de desenvolvimento em que se encontram, pois por norma são estudantes com idades entre os 17 e os 19 anos. Para muitos deles, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior não foi devidamente preparada, apesar de todos sentirmos que acarreta uma grande mudança a vários níveis. Por vezes os jovens conhecem pouco sobre a estrutura do ES e sobre o funcionamento das suas aulas, seus horários, seus professores e seus cursos. Neste sentido surge aqui, ainda antes do ingresso, uma primeira oportunidade de intervenção através dos serviços de psicologia e dos diretores de turma que mais podem apoiar os estudantes no final do Ensino Secundário a planearem a sua transição e a adaptação aos desafios e oportunidades do ES.

1.3 Adaptação académica dos estudantes

Como acabamos de referir, o ingresso no ES coloca diferentes desafios aos jovens, nomeadamente a nível da instituição, do curso, da cidade onde passa a residir e dos novos colegas ou professores, entre vários outros. A nível interpessoal, por exemplo, o ingressante é desafiado a encontrar novos colegas e a fazer novas amizades, procurando, assim, encontrar fontes de suporte social pois podem passar a viver afastados de amigos anteriores e de familiares. Nesta procura de novos relacionamentos, nem todos os jovens têm as competências necessárias para se envolverem de forma adequada nas novas oportunidades que surgem, por exemplo nem sempre são claros os benefícios da sua participação nas atividades de praxe.

Esta nova realidade académica faz sentir a necessidade de adaptação e crescimento pessoal que está relacionado com a descoberta, a exploração e a experimentação de novos papéis e oportunidades (Abreu, Leitão, Paixão, Breda, & Miguel, 1996; Almeida, 2007; Ferreira & Ferreira, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005). Em todas estas áreas os níveis de maturidade dos jovens acabam por ser decisivos da qualidade da adaptação académica que experimentam, podendo tudo isto ficar particularmente agravado num quadro de pandemia como foi aquele vivido nos últimos meses, aliás ainda em curso mesmo com intensidade menor. A vivência de um quadro pandémico como aquele que atravessamos cria sérias limitações a tais experiências, reduz e dificulta os contactos presenciais, poderá fazer diminuir o envolvimento e o sucesso académico, assumidos na literatura científica como essenciais

para proporcionar níveis adequados de satisfação, crescimento pessoal e bem-estar dos estudantes acabados de ingressar no ES (Almeida, 2007; Araújo, 2016; Schulenberg, 2002).

Pela diversidade de variáveis pessoais e contextuais envolvidas, a adaptação ao ES pode ser percebida como fenômeno complexo, longitudinal, dinâmico e multidimensional em que se pressupõe a existência ou a rápida aquisição de competências adaptativas face aos desafios e exigências do novo contexto acadêmico por parte dos estudantes. Estas competências podem ou não estar devidamente desenvolvidas pelas vivências prévias do estudante, podendo isso interferir negativamente na sua adaptação e conseqüente bem-estar e sucesso acadêmico. Os desafios da transição e integração acadêmica, mesmo podendo ser justificados como oportunidades desenvolvimentais, colocam várias exigências, apelando a níveis adequados de autonomia e maturidade por parte dos estudantes para garantir a sua adaptação e sucesso (Almeida, 2007; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Joly, Dias, Almeida, & Franco, 2012; Mendonça & Rocha, 2005; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Como tal, a entrada no ES apresenta algumas ameaças, contrastando com os cenários mais familiares do Ensino Básico e Secundário, e exigindo bastante dos estudantes nas áreas do relacionamento interpessoal, do desempenho acadêmico e do ajustamento emocional (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Baker & Siryk, 1984; Fior, Mercuri, & Silva, 2013; Granado, 2004; Joly & Prates, 2011; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005). É também por causa dessas exigências, e por nem sempre os estudantes terem os recursos pessoais para as enfrentarem de forma autónoma e bem-sucedida, que se requer das Instituições de ES (IES) a criação de serviços de apoio especializado, devidamente ancorados em profissionais competentes, e a disponibilização de respostas que apoiem os jovens nesta transição académica e para a idade adulta.

O papel importante numa adaptação bem conseguida no ES é desempenhado pelo nível de desenvolvimento ou maturidade psicossocial dos estudantes. Vários autores (Chickering & Reisser, 1993; Cunha & Carrilho, 2005; Granado, 2004; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Teixeira et al., 2008) referem que as dificuldades de adaptação dos alunos ao ES se encontram relacionadas com os seus níveis de desenvolvimento psicossocial. Pascarella e Terensini (2005) destacam a identidade, a autonomia, a perspetiva de carreira, o pensamento reflexivo ou o sistema de valores como vetores do desenvolvimento psicossocial, podendo, assim, descrever de forma multifacetada os níveis de maturidade dos estudantes que ingressam no ES. Este aspeto destaca que a transição para o ES corresponde, também, a uma transição desenvolvimental a vários níveis, a que em resposta a todos

estes novos desafios contextuais o jovem ou jovem-adulto é estimulado a envolver-se nestas novas experiências, a desenvolver competências e a tornar-se um adulto mais autónomo, adquirindo competências académicas relacionadas ao curso e formação técnica, mas também um conjunto alargado de competências transversais de natureza mais psicossocial e que são decisivas para o seu desenvolvimento, sua formação e futuro exercício da cidadania e profissão.

A adaptação ao contexto universitário merece ser entendida como processo complexo e vivenciado de forma diferente pelos diferentes alunos que acedem ao ES. Se para alguns deles a expectativa de maior liberdade e autonomia marcam de forma excitante esta adaptação, para outros o ES e as suas exigências representam alguma ansiedade, decorrente das potenciais ameaças à autoestima e ao bem-estar pessoal (Almeida, 2007; Diniz & Almeida, 2006; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Gonçalves & Cruz, 1998; Soares, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Assim, a integração académica do jovem é um processo progressivo de adaptação, multidimensional e complexo, fortemente dependente, por um lado, de fatores pessoais como a autoconfiança, a perceção de competência social, a autoestima e autoeficácia, e, por outro, por fatores contextuais como a organização do curso e dos serviços da instituição, o relacionamento com os colegas e o envolvimento em atividades extracurriculares (Almeida, 2007; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2009; Granado, 2004; Granado et al., 2005; Nadelson et al., 2013). Para vários autores, a multidimensionalidade desse processo faz depender a sua qualidade de condições pessoais, características institucionais, dinâmica do curso e atividades curriculares de formação, e grupos de relacionamento interpessoal incluindo aqui colegas, professores e os próprios funcionários (Almeida et al., 2002; Almeida & Soares, 2003; Azevedo & Faria, 2006; Gerk & Cunha, 2006; Granado, 2004; Polydoro, 2000).

A entrada no ES afigura-se, para a maioria dos jovens estudantes, como uma etapa positiva e emocionante, associada à possibilidade de concretização dos seus projetos de carreira profissional e pessoal, de conquista de maior liberdade face à família, de estabelecimento de novos relacionamentos interpessoais, de experimentação de novas responsabilidades académicas, pessoais, vocacionais e sociais, e, sobretudo, de desenvolvimento da sua autonomia e identidade (Almeida, & Cruz, 2010; Almeida et al., 2003a; Ferreira, Raposo, & Almeida, 2007; Seco et al., 2005). Estes ganhos ou oportunidades estão fortemente associados à instituição de ES frequentada pois, apesar de diferentes entre si, estas instituições são bastante diferentes daquelas que asseguraram o Ensino Secundário aos estudantes e, por isso mesmo, tão desafiantes para os estudantes que ingressam e passam a

frequentar o ES (Almeida, 2007; Almeida & Cruz, 2010; Ferreira & Ferreira, 2001; Machado & Almeida, 2000).

A literatura refere, por exemplo, que o novo ambiente institucional representa conteúdos, técnicas, métodos de ensino-aprendizagem muito próprios. A respeito, caracteriza o ensino-aprendizagem no ES a ausência de manuais a dirigir o ritmo dos conteúdos programáticos e a sequência das aulas; o ritmo acrescido na exposição das matérias curriculares; a tendência de alguns docentes para técnicas transmissivas de informação; o uso de um vocabulário mais técnico e científico; as abordagens mais abstratas, exigindo menos memorização e mais compreensão dos conteúdos; o maior nível de exigência e quantidade de conteúdos lecionados; o maior recurso a plataformas eletrônicas de conservação e acesso a informação ou às próprias atividades de ensino e aprendizagem (veja-se o ensino remoto implementado na fase mais crítica de confinamento durante a pandemia pelo COVID-19). Apresenta, ainda, alterações significativas na relação pedagógica, pois a relação docente-aluno tende a ser mais distante e escassa, o que dificulta um acompanhamento de proximidade por parte do docente, bem como, a avaliação ser distinta pois privilegia os trabalhos em grupo, a apresentação oral de trabalhos académicos e a discussão em grupos alargados, o que exige uma maior compreensão dos conteúdos por parte do estudante. Por outro lado, mais do que um estudo memorístico e sazonal, o aluno terá necessidade de adquirir novas estratégias e competências de estudo, níveis mais elevados de iniciativa e independência na gestão do tempo, uma maior organização e autonomia na sua aprendizagem, maior envolvimento e participação na instituição de ensino para beneficiar das suas infraestruturas e equipamentos pedagógicos, definição de objetivos, estratégias eficazes de aprendizagem e de autorregulação para atingir níveis adequados de rendimento (Almeida, 2007; Almeida et al., 2007; Almeida & Cruz, 2010; Almeida & Vasconcelos, 2008; Araújo, 2016; Azevedo & Faria, 2001; Freitas et al., 2007; Soares et al., 2006; Tavares et al., 2002).

Ainda ao nível do ensino-aprendizagem, a investigação aponta algumas mudanças na relação pedagógica face aos níveis de ensino anteriores (básico e secundário). Por exemplo, no Ensino Secundário a relação professor-aluno, tal como entre os colegas, é mais efetiva e permanente no tempo, tendo em conta o menor número de alunos por turma e a maior frequência das aulas e encontros. Por outro lado, no ES a ênfase é colocada no trabalho do próprio estudante, devendo este ser mais participativo, ativo e construtor do seu próprio conhecimento e competências. A mudança de conteúdos é também significativa, pois, para além de ser em maior quantidade, apresenta-se com uma linguagem mais técnica e com um tipo de abordagem mais abstrata, requerendo mais raciocínio e

integração ao estudante. O estudante é impelido para realizar pesquisas de forma mais individual e autónoma visto que não existem manuais ou, os que existem, não se apresentam como suficientes para uma aprendizagem mais aprofundada dos conteúdos e objetivos curriculares.

Estas mudanças nos processos de ensino-aprendizagem refletem-se, também, em formas novas de avaliação dos conhecimentos. Nalgumas disciplinas e junto de alguns docentes predominam os exames tradicionais, enquanto noutras surgem os trabalhos de grupo, os trabalhos de projeto e formas de avaliação contínua. Mesmo assim, predominará um sistema de avaliação centrado em testes, frequências ou exames finais de semestre ou de ano, o que não favorece uma autorregulação do estudante, um trabalho sistemático ou contínuo por parte dos estudantes e, geralmente, também não favorece um feedback instrutivo por parte do professor em função do ritmo e nível das aprendizagens que os estudantes vão realizando, pois não se conhece a qualidade de tais aprendizagens (Almeida, 2007; Raposo, 2003).

Em síntese, e ao longo da sua adaptação académica, os estudantes do 1º ano devem proceder a vários e contínuos ajustamentos em relação aos novos ritmos e métodos de ensino, às novas tipologias de avaliação, às novas formas de aprendizagem e às significativas mudanças na relação pedagógica com os professores, nem sempre disponíveis, e nem sempre dando feedback aos estudantes quando estes mais precisam (Almeida, 2007; Almeida, Casanova, & Martins, 2016; Almeida & Soares, 2004; Araújo, 2016; Freitas et al., 2007; Nunes & Almeida, 2009; Pinheiro, 2003). De facto, entrar no ES faculta ao estudante oportunidades para novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial (Almeida et al., 2007; Ferreira & Ferreira, 2001; Friedlander et al., 2007), mesmo sendo stressante e gerador de ansiedade para o estudante em função dos novos desafios a enfrentar (Almeida, Casanova, & Martins, 2016; Ferreira, Ferreira, & Ferreira, 2018; Friendlander et al., 2007; Mazé & Verliac, 2013; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005).

O conjunto de mudanças operadas nesta etapa académica pode ter um maior ou menor impacto na vida do estudante em função das características e competências desenvolvimentais (por exemplo, grau de autonomia e maturidade psicológica), dos seus recursos pessoais (por exemplo, expectativas, estratégias de *coping* ou enfrentamento das dificuldades, competências cognitivas e comportamentais) e características da personalidade e suporte socioemocional (por exemplo, apoio da família, grupo de pares e professores), bem como do apoio disponibilizado pela instituição de ensino e do clima institucional (Araújo, 2016; Fernandes & Almeida, 2005; Machado & Almeida, 2000; Mazé & Verliac, 2013; Nunes, 2012; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011). Para Almeida e Soares (2004), a nova

etapa começa por ser encarada de forma positiva ou então com grandes e irrealistas expectativas por parte do estudante que ingressa neste nível de ensino, por vezes também por parte dos seus familiares e grupo de pares. A literatura tem evidenciado que um conjunto alargado de estudantes antecipa a sua entrada no ES com expectativas demasiado positivas, por vezes recorrendo a visões algo ingénuas e irrealistas acerca das características, desafios e exigências com que se vão defrontar no contexto universitário (Almeida & Soares, 2004; Almeida & Vasconcelos, 2008; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Salgado, Martins, Dores, & Santos, 2010).

As expectativas académicas dos estudantes merecem alguma referência particular na análise da adaptação dos estudantes do 1º ano. As expectativas demasiado elevadas por parte de muitos dos estudantes acabam raramente por se concretizarem, observando-se uma progressiva desilusão e desmotivação por parte dos mesmos estudantes (Almeida, Coata, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Almeida & Vasconcelos, 2008; Cunha & Carrilho, 2005; Hinkle, 2004). O não cumprimento das expectativas iniciais acaba por condicionar a qualidade da adaptação, satisfação e realização académica dos estudantes. Vários autores referem, ainda, que grande parte destes estudantes apresenta um certo desconhecimento sobre as características e exigências do ES, baseando-se em informações pouco coerentes e objetivas, uma vez que, também, não possuem nas suas famílias figuras de referência que tenham frequentado este nível de ensino (Almeida, 2007; Almeida et al., 2003a; Almeida & Cruz, 2010; Jackson, Pancer; Pratt, & Hunsberger, 2000; Smith & Wertlieb, 2005).

Para Stevenson e Sander (1998), as expectativas são definidas como construções que incluem perspetivas ideais (o que o indivíduo gostaria que acontecesse), antevisões (o que o indivíduo pensa que provavelmente aconteceria) e normas (que evoluem através de experiências semelhantes), sendo que este conjunto de variáveis influencia a avaliação da satisfação por parte do indivíduo. Segundo Araújo e Almeida (2015), as expectativas académicas podem ser entendidas como “objetivos ou aspirações que os estudantes formulam para a sua frequência no Ensino Superior”, integrando atitudes e os comportamentos relativamente estáveis na forma como os estudantes enfrentam as tarefas académicas (Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012). Para Gomes e Soares (2013), as expectativas dos estudantes que ingressam na universidade representam aquilo que os alunos esperam encontrar e realizar durante a sua vida académica, seja em termos de uma componente educacional ou formativa, seja de uma componente mais orientada para a interação e convívio social. Estas expectativas são moldadas pelas experiências académicas anteriores dos alunos, níveis de autonomia experienciados e qualidade dos seus projetos futuros (Almeida et al., 2003; Azevedo & Faria, 2006; Kuh et al., 2005).

Também nesta mesma linha, Costa e colaboradores (2012) expressam que as expectativas podem influenciar o nível de compromisso e de investimento que o aluno faz na aprendizagem e desenvolvimento psicossocial ao longo da sua permanência no ES, de novo apontando-as como variável importante a considerar no ingresso e permanência do estudante.

Num estudo de Jackson e colaboradores (2000), diferentes grupos de estudantes ingressantes podem ser formados em função das expectativas iniciais que apresentam: (i) os “otimistas”, ou seja, os que têm expectativas muito positivas e algo irrealistas em relação à vida universitária nos seus desafios, características e exigências); (ii) os “preparados”, ou seja, com expectativas positivas doseadas, tendo alguma consciência das dificuldades e exigências sobre a vida universitária); (iii) os “receosos”, ou seja, os que apresentam fracas expectativas em função de níveis consideráveis de receio e apreensão sobre os contornos da vida universitária; (iv) os “complacentes”, ou seja, os estudantes com fracas expectativas ou antecipando poucos ganhos decorrentes da vida académica. Alguns estudos, tendo como base estes subgrupos, referem que os estudantes “preparados” apresentam uma melhor adaptação à universidade em comparação com os estudantes dos subgrupos dos “receosos” ou “complacentes”. Assim, os alunos melhor “preparados” em termos das expectativas serão aqueles que parecem antecipar de forma mais realista e enfrentar de forma mais eficiente as dificuldades inerentes à transição e aos desafios da vida académica (Araújo & Almeida, 2015; Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Jackson et al., 2000; Pancer et al., 2000).

Em síntese, um dos principais obstáculos com que o estudante se depara no início do seu percurso académico prende-se com as suas expectativas iniciais e com alguns níveis de imaturidade psicossocial, visto que têm um papel importante no processo de transição e de adaptação ao ES e influenciam a forma como os estudantes lidam com os múltiplos e complexos desafios desta transição (Almeida et al., 2012; Almeida, Casanova, & Martins, 2016; Ferreira & Ferreira, 2001). Perante os vários desafios e exigências com que o aluno se depara no novo contexto institucional, é compreensível considerar a adaptação ao ES como um processo complexo e dinâmico (Almeida & Soares, 2004; Cabral & Matos, 2010; Diniz & Almeida, 2006; Hinkle, 2004; Soares et al., 2006), para o qual tem particular influência a forma como o estudante interatua e se relaciona com os seus contextos académico, social e socio-relacional, como por exemplo o grupo de pares, a retaguarda familiar e o par romântico (Cabral, 2011; Cabral, & Matos, 2010; Soares et al., 2011), permitindo um melhor ou pior ajustamento à universidade. Importa acrescentar que, numa mesma instituição, a adaptação académica não pode ser entendida como similar entre os estudantes. As exigências são percebidas de forma diferente por cada estudante

e, também, os estudantes lidam de forma diferente com os desafios desta nova etapa educacional, havendo, no entanto, a possibilidade de se procurar identificar subgrupos de alunos próximos nas suas vivências e necessidades (Almeida, 2007; Almeida, Casanova, & Martins, 2016; Almeida & Cruz, 2010; Araújo, 2016; Ferreira, Ferreira, & Ferreira, 2018; Nunes, 2012).

A adaptação ao ES, pelas oportunidades de desenvolvimento psicossocial inerentes ao contexto académico, incita e requer o desenvolvimento e constante mobilização de competências adaptativas pessoais, interpessoais e académicas, como forma do estudante fazer face às exigências e desafios sociais, emocionais, curriculares e institucionais próprios deste novo contexto (Almeida, 2007; Arnett, 2004; Cabral & Matos, 2010; Ferreira & Ferreira, 2001; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares, Guisande & Almeida, 2007; Soares, Pinheiro & Canavarro, 2015). Neste sentido, uma boa adaptação do estudante ao ES implica um bom ajustamento psicossocial, um bom sentimento de pertença à instituição e ao curso, uma boa integração académica e social, um bom desempenho e realização académica, o comprometimento com o curso frequentado e um bom equilíbrio psicológico e emocional na gestão das situações que apresentam maior dificuldade ou onde são esperadas maiores responsabilidades académicas por parte dos estudantes (Araújo & Almeida, 2010; Diniz, 2001; Diniz & Almeida, 2006).

Os apoios auferidos são relevantes neste processo na qualidade da adaptação académica dos estudantes. As dificuldades descritas podem ser mais facilmente ultrapassadas através dos recursos pessoais e das redes de suporte na área socioemocional. Um bom suporte familiar, social e, até, institucional podem garantir melhor adaptação por parte dos alunos ingressantes no ES (Almeida & Soares, 2002). O acesso ao ES representa, para a maioria dos alunos, um acréscimo de responsabilidade, de liberdade e de autonomia, que pode ser o resultado da saída de casa dos pais (Wintre et al., 2008). Os alunos que têm de mudar de residência, acabando geralmente por sair pela primeira vez de casa dos pais, sentem necessidade de procurar novas relações afetivas para superarem momentos iniciais de solidão e de ansiedade nos seus primeiros dias ou semanas na universidade (Araújo et al., 2016; Batista & Almeida, 2002; Dong, Stupnisky, Obade, Gerszewski, & Ruthig, 2015; Pinheiro, 2003; Ruthig, Haynes, & Perry, 2009). Por estas razões, o suporte social percebido representa uma variável relevante na adaptação académica dos estudantes, visto que os estudantes que mantêm redes sociais de apoio estão mais protegidos de problemas relacionados à saúde mental e bem-estar psicológico (Santos, Oliveira, & Dias, 2015; Soares & Del Prette, 2015; Tomás et al., 2014).

1.4 Desenvolvimento psicossocial dos universitários

Uma das formas de analisarmos a qualidade da adaptação dos estudantes ao ES, e tomando as suas vivências académicas desde o 1º ano, tem a ver com o aproveitamento que o estudante faz das oportunidades deste nível de ensino para o seu desenvolvimento psicossocial. Aliás, falando-se de transição para o ES faz-nos pensar na necessidade de aprofundar o próprio conceito psicossocial de “transição” pela sua relevância na análise do desenvolvimento das pessoas. O conceito de transição é um conceito central na análise do desenvolvimento humano, assumindo, desde logo, que este desenvolvimento não termina no período da adolescência. Os desafios, as vivências e as interações são mantidas ao longo do ciclo vital, requerendo dos indivíduos disponibilidades permanentes de desenvolvimento face às exigências e eventos de mudança, nos quais a adaptação acompanha a transição associada. Assim, é importante considerar na investigação e na intervenção quer as variáveis individuais quer as contextuais nas transições desenvolvimentais ao longo do ciclo vital dos indivíduos (Schlossberg, 1981).

Ainda para este autor (Schlossberg, 1981), o processo de transição deve ser considerado segundo variáveis que influenciam a adaptação à transição, como sejam as características de contexto na pré e pós-transição, as características pessoais de cada estudante e, ainda, as características inerentes à própria transição. A título de exemplo, o tipo de instituição do ensino superior (politécnico ou universidade), a motivação do estudante ou a eventual saída de casa para frequentar o ensino superior, exemplificam estas diferentes variáveis que importam considerar na transição para o ES. O sucesso ou insucesso da adaptação está fortemente associado às vivências dos estudantes no processo de transição.

O modelo defendido por Schlossberg (1981) enquadra as características particulares da transição, como seja a mudança de papéis, as emoções associadas, a origem, o período em que decorre, a duração e o grau de ansiedade que decorre do processo. No que respeita aos contextos pré e pós-transição é importante analisar os sistemas de suporte interpessoais, devendo aqui incluir-se a família, os amigos de infância e adolescência, assim como os pares dos novos contextos da transição, as relações íntimas ou os sistemas de suporte social e institucional (aqui destacando os serviços de apoio psicossocial ou educativo disponibilizados pela instituição académica ou direção do curso). No que concerne às características do indivíduo, que influenciam a forma como decorrerá a transição, podemos incluir as competências psicossociais, a idade e género, a origem sociocultural ou grupo étnico, a situação socioeconómica, as expectativas e os valores e, também, as competências e

experiência acadêmicas prévias (em particular as bases de conhecimento, as capacidades de pensamento crítico e criativo, ou os métodos de trabalho escolar ou de estudo decorrentes dos ensinos básico e secundário).

De referir, pois muito importante, que os jovens que ingressam no ES se encontram numa fase de desenvolvimento psicossocial, também pautada por uma transição, tendo esta situação particular relevância na sua entrada e adaptação ao ES. Não sendo já adolescentes, mas também não sendo adultos, estes jovens estão em transição para a idade adulta, também chamados por isso adultos emergentes (Arnett, 2000). Com efeito, Arnett (2000, 2004, 2007) considera, em termos desenvolvimentais, a transição para a adultez como uma fase do ciclo da vida, que pode ser denominada por adultez emergente, que decorre entre os 18 e os 25 anos e com características diferenciativas das demais, corresponde a uma idade de exploração de identidade, idade da instabilidade, idade de sentimento de transição, idade de alguma centração em si mesmo ou, até, algum egoísmo e a uma idade das possibilidades e sonhos. Como tal, a faixa correspondente ao intervalo entre a adolescência e a adultez, para um número crescente de jovens equivalendo ao período de frequência do ES, é um momento rico em oportunidades e desafios desenvolvimentais, em que os indivíduos desenvolvem explorações de identidade, alguma instabilidade, um foco em si mesmos, sentimentos de insegurança perante os desafios da transição e as exigências de maior autonomia e maturidade por parte dos estudantes. Uma das oportunidades, também de desafios e exigências, corresponde à frequência do ES, que aliás representa um dos fatores de maior impacto no atraso da entrada na vida adulta, quando associada ao exercício de papéis e de responsabilidades na esfera familiar, social e profissional (Arnett, 2004).

Um dos modelos do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante do ES, que merece ser referenciado, é proposto por Chickering e Reisser (1993). Para estes autores, o desenvolvimento psicossocial não se resume apenas ao processo de maturação interno, como também envolve os desafios e as oportunidades ministradas pelo ambiente de aprendizagem. Neste sentido, o desenvolvimento humano acontece sempre que existe uma dissonância e necessidade de ajuste, por exemplo, entre motivações internas do sujeito e as pretensões de índole social, cultural e institucional por ele vivenciadas (Taveira, 2011). Assim sendo, o desenvolvimento da estabilidade emocional, autonomia, sentido de competência, identidade e interdependência a nível interpessoal são elementos base para um efetivo entendimento do processo da adaptação a um novo contexto académico bastante

marcado por exigências e desafios, mas também oportunidades e alguns apoios, nomeadamente em termos de formação académica e de desenvolvimento pessoal e social (Seco et al., 2005).

Ainda, para Chickering e Reisser (1993, referido por Ferreira e Neto, 2000), a faixa etária correspondente ao jovem adulto é o momento onde a maioria dos indivíduos frequenta o ES, destacando-se como um período do desenvolvimento próprio, pautado por objetivos claros de estabelecimento de identidade e intimidade. Também nesta área desenvolvimental, o meio universitário é bastante rico em contextos e vivências proporcionadas. Os autores apontam, ainda, a importância da sua teoria do desenvolvimento psicossocial pela visão holística do estudante do ES, isto é, uma compreensão do desenvolvimento do indivíduo enquanto aluno numa visão de presente e futuro, tomando as múltiplas áreas da realização pessoal e social na idade adulta. Este crescimento pessoal é muito feito por incentivo ou estímulo das discontinuidades sentidas nas experiências pessoais, sociais e académicas (Salgueira & Almeida, 2002). A frequência do ES configura, então, um período importantíssimo de desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências para lidar com os desafios associados à formação de identidade autónoma, fazendo uso dos mesmos na resolução de conflitos desenvolvimentais da transição adolescente ou jovem-adulto, procurando ultrapassar a vulnerabilidade que possa daí advir nas áreas vocacional ou carreira, na área da formação ou académica e na área social ou interpessoal, por exemplo (Diniz & Almeida, 2006).

Aprofundando o modelo de Chickering e Reisser (1993), os autores descrevem sete vetores do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante universitário. O primeiro vetor – *desenvolvimento do sentido de competência* – reporta-se à competência intelectual, competência física e competência interpessoal com que o estudante se autoperceciona. O desenvolvimento de novas competências cognitivas possibilita ao estudante lidar de forma mais eficaz com a nova informação e com o mundo à sua volta, permitindo o questionamento dos problemas e enfrentar os desafios do novo contexto. O segundo vetor – *gestão emocional* – refere-se à necessidade de regulação emocional que decorre da multiplicidade de experiências que o ES origina. O defrontar com a complexidade de pessoas e situações irá exigir, por parte do estudante, alterações nos padrões de resposta comportamental, cognitiva e afetiva (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Reich, Harber, & Siegel, 2008). A entrada no ES pode desencadear alguns sentimentos de tensão ou irritabilidade, ansiedade, depressão e medos, que podem ser seguidos de sentimentos de culpa, vergonha e preocupação, entre outros. Por tal, é importante que o estudante aprenda a gerir tais emoções de forma a que as mesmas não condicionem,

ou mesmo afetem, as suas relações de amizade e as aprendizagens (Chickering & Reisser, 1993; Evans, Forney, Guido, Patton, & Renn, 2010; Ferreira, 2016).

O terceiro vetor – *desenvolvimento da autonomia* – decorre do desenvolvimento da independência em termos emocionais e instrumentais e pelo reconhecimento e aceitação da interdependência em relação aos seus pares e superiores hierárquicos (Chickering & Reisser, 1993). Com a chegada a um novo contexto, em que o estudante já atingiu a maioridade e que é expectável que gradualmente seja mais autónomo e independente, o mesmo contexto é particularmente desafiante a níveis superiores de autorregulação e de autonomia, sabendo-se que os estudantes mais autónomos se sentem mais confiantes para continuar com os seus objetivos, conseguem lidar melhor com os momentos de solidão ou ansiedade (Ferreira, 2016). O quarto vetor – *definição da identidade* – decorre das diferentes experiências que os estudantes vão enfrentando no contexto académico, especialmente quando regulam as emoções, quando desenvolvem competências cognitivas e quando conseguem alcançar maior confiança e independência relativamente aos problemas e exigências da sua adaptação académica. As múltiplas vivências académicas contribuem para o desenvolvimento integral do estudante, que pode compreender diferentes facetas da sua identidade como o género, a orientação sexual, o autoconceito, a autoeficácia e a carreira profissional, dentre outros.

O quinto vetor – *desenvolvimento de relações interpessoais* – representa a capacidade do estudante estabelecer relações interpessoais maduras, de forma a respeitar as diferenças socioculturais, manifestando tolerância pelas características dos outros sem, contudo, temer que estas coloquem em causa a sua própria identidade. Com este desenvolvimento psicossocial, em que o estudante pode sentir um aumento do sentido e desejo de intimidade nas relações, verificamos o estabelecimento de relações mais seguras e duradouras por parte dos estudantes, assentes em compromissos, honestidade, respeito e responsabilidade. O sexto vetor – *desenvolvimento de um sentido de vida* – corresponde a um desenvolvimento psicossocial mais integral. Os jovens adultos, com o desenvolvimento da sua identidade, persistem na construção de sentido e objetivos de vida, relevando estabelecimento de objetivos a curto e a longo prazo, clarificando interesses e preferências profissionais e, ao mesmo tempo, assegurando maior persistência e perseverança nas opções tomadas. O sétimo vetor – *desenvolvimento da integridade* – define a consolidação do desenvolvimento psicossocial, ou seja, os sentimentos de integridade e coerência, em particular a construção de um sistema de valores pessoais. Progressivamente, o estudante vai desenvolvendo os seus próprios modos

de pensar e valores, tornando-se, estes, mais equilibrados e respeitadores da perspetiva do “outro” (Ferreira & Ferreira, 2001).

1.5 Sucesso académico no Ensino Superior

Uma outra forma de analisar a qualidade da adaptação académica dos estudantes durante o 1º ano é considerar o seu sucesso académico em termos das suas aprendizagens, formação e rendimento. Quando reportado às aprendizagens curriculares, o sucesso académico depende (Alarcão, 2000): (i) características dos estudantes, nomeadamente as condições familiares e socioeconómicas, a integração social, a autonomia na gestão do tempo e das tarefas de estudo, a adequação dos métodos de estudo, a participação em atividades extracurriculares, a articulação entre valores do estudante e do estilo de vida; (ii) características dos docentes, nomeadamente a relação estabelecida com os estudantes, a competência científica e pedagógica, a adequação entre métodos de ensino e de avaliação, ou as expectativas que formulam em relação aos seus estudantes; (iii) as características do currículo, nomeadamente a articulação entre os níveis de ensino, a existência de pré-requisitos adequados, a organização ponderada de calendários e horários ou a flexibilidade curricular; (iv) as próprias características da instituição universitária, nomeadamente os espaços e condições físicas, a dimensão das turmas, a qualidade dos equipamentos informáticos ou dos recursos bibliográficos e laboratoriais, o funcionamento dos serviços, a disponibilização de recursos ou, ainda, as oportunidades extracurriculares (Alarcão, 2000; Almeida, 2007; Almeida, Casanova, & Martins, 2016; Araújo, 2016; Martins, 2009).

1.6 Adaptação académica em tempos COVID-19

A COVID-19 é uma doença provocada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, tendo sido declarada situação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. Após o aparecimento dos primeiros casos em Portugal, no início de março, e após a declaração da OMS, o Presidente da República declarou o Estado de Emergência em todo o território português. No dia 13 de março de 2020 o Governo decretou um conjunto de medidas, estas de carácter excecional e temporárias. Após esta declaração, foram implementadas várias restrições à circulação de pessoas, tendo sido, mesmo, recomendado o total confinamento no domicílio tendo, porém, como exceção os serviços e atividades consideradas essenciais e de primeira necessidade. Estas medidas, excecionais e temporárias, tinham como objetivo conter a propagação da infeção através do novo vírus. De entre as

medidas aplicadas uma delas foi a suspensão de todas as atividades letivas presenciais nas instituições de ensino superior (Decreto-Lei nº10-A/2020, 13 de março). De um dia para o outro tudo mudou e, conseqüentemente, todo o sistema educacional teve que ser ajustado e reajustado perante uma realidade para a qual nem as instituições nem as famílias, nem os professores nem os estudantes, estavam devidamente preparados. Pela natureza dos constrangimentos e gravidade dos problemas de saúde criados, antecipavam-se facilmente implicações na adaptação e sucesso acadêmico dos estudantes do ES. As dificuldades anteriormente descritas no processo de adaptação dos estudantes do 1º ano ao contexto acadêmico tendencialmente aumentaram em frequência e em intensidade no quadro da pandemia instalada, tendo-se esta espalhado ao longo do ano letivo 2019/2020 e de 2020/2021.

Perante este cenário, devido à pandemia, foi necessário reorganizar o ensino-aprendizagem para um ensino à distância (ou remoto), podendo isso ter afetado a satisfação dos estudantes do 1º ano, com menor vivência de ES. A adaptação ao ES e o stress associado pode levar à insatisfação dos estudantes, ao desinvestimento nos estudos, a uma quebra na realização acadêmica e, até, ao abandono dos seus cursos e instituições de ensino (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Liben, 2013; Wintre et al., 2011). No primeiro ano de recurso exclusivo ao ensino à distância ou ensino remoto, pois nunca antes tinha sucedido, é possível que as responsabilidades e prioridades dos alunos se tenham alterado ou mostrado alguma confusão e ansiedade, tendo em consideração o facto de os estudantes não terem experiência prévia ou referência sobre o novo cenário, possam, em consequência, subestimar a sua capacidade para gerir vários compromissos ao mesmo tempo (Henry, 2018).

Ainda que seja uma problemática recente, já existem vários estudos e artigos sobre a temática. Se para alguns autores a maioria dos estudantes lidou bem com a pandemia e apresentaram sintomas fora do contexto clínico (Charles, Strong, Burns, Bullerjahn, & Serafine, 2021), outros referem que uma das principais preocupações dos estudantes universitários se prendia com o receio de perder o ano escolar (Hasan & Bao, 2020), mostrando-se, ainda, apreensivos quanto à qualidade das suas aprendizagens (Schiff, Zasiakina, Pat-Horenczyk, & Benbenishty, 2020). Ainda, perante o cenário do COVID-19, verificou-se um aumento dos indicativos relativos ao desajuste psicológico, assim como o aumento do consumo de álcool entre os estudantes universitários, manifestando-se de forma mais intensa nas primeiras semanas posteriormente a serem declaradas as diretrizes de saúde pública e de mudanças sociais (Charles et al., 2021). Estes estudos recentes revelam o impacto negativo que esta pandemia

tem impelido nos estudantes universitários, particularmente no que se refere à sua saúde mental (Hoyt, Cohen, Dull, Castro, & Yazdani, 2021; Husky, Kovess-Masfety, & Swendsen, 2020; Wang & Zao, 2020).

Pela recente literatura, constata-se que o nível de ansiedade e *stress* tem aumentado (Hoyt et al., 2021; Li, Cao, Leung, & Mak, 2020), podendo ter relação com o tempo despendido por cada estudante para ver e ouvir notícias sobre o COVID-19, como referem alguns autores (Kecojevic, Basch, Sullivan, & Davi, 2020). No que se refere à saúde mental dos estudantes, são descritos desde moderados a elevados sintomas ansiogênicos e depressivos (Schiff et al., 2020; Wang et al, 2020), estes em especial no que se refere a alunos mais velhos relativamente a alunos do primeiro ano. Apesar de a literatura, no que se refere ao impacto psicológico das epidemias e pandemias que ocorreram no passado, fazer alusão a alguns grupos como sendo de maior risco (profissionais de saúde, pessoas com patologias, idosos, etc.), menciona, também, os estudantes universitários como um grupo propenso ao sofrimento psicológico decorrente deste tipo de situação (Ho et al., 2020; Salman et al., 2020). Desde o início da pandemia COVID-19, várias investigações com estudantes universitários têm sido realizadas, e em diversos países, expressando os resultados obtidos uma instabilidade emocional, aliada a sintomas de ansiedade e de depressão, bem como a problemas de adaptação às dificuldades provocadas pela pandemia (Cao et al., 2020).

Na sequência da literatura e na decorrência da pandemia, é perceptível o aumento da ansiedade e da depressão. Estes sintomas são o resultado de confinamentos prolongados, como foi o caso, em que frequentemente resultam em efeitos adversos na saúde mental (Brooks et al., 2020). Entretanto, para outros autores, com o distanciamento social terão surgido, ou acentuado, sensações de medo, solidão, depressão, ansiedade e insônia (DiGiovanni, Conley, Chiu, & Zaborski, 2004). Não é, assim, de estranhar que os estudantes universitários prefiram ter aulas presenciais em detrimento do ensino remoto (Aguilera-Hermida, 2020), sendo, ainda, descrito um decréscimo da motivação por parte dos estudantes universitários desde o início do ensino à distância ou *online*. Outros estudos têm sido realizados com o propósito de perceber quais as estratégias usadas pelos estudantes para enfrentarem o sofrimento psicológico e com as situações de ansiedade e vulnerabilidade. Entre as estratégias implementadas na tentativa de superação das dificuldades experimentadas, nem todas elas foram as mais apropriadas. Alguns autores realçam o uso de substâncias psicoativas para lidar com as situações ansiogênicas ou estratégias de distração, por exemplo passar mais tempo nas redes sociais para suprir o isolamento social (Al-Tammemi et al., 2020).

No panorama português, por exemplo, a Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa (ESSNorteCVP) realizou um estudo com o objetivo de avaliar o impacto da pandemia COVID-19 na vida dos estudantes universitários, sobre o seu percurso académico e quanto à satisfação das medidas adotadas. Os resultados apontaram para níveis satisfatórios de contentamento com o ajustamento de docentes e estudantes às plataformas utilizadas para o ensino não presencial. Este tipo de ensino, à distância, foi a medida mais aplicada para dar continuidade às atividades letivas. Segundo Camacho, Fuly, Santos e Meneses (2020), o ensino à distância acarreta grandes desafios ao ES no que diz respeito a toda a sua organização, reiterando, os mesmos autores, que a exequibilidade do ensino à distância, neste período pandémico, necessitou de um grande planeamento, organização, suporte de tecnologias de informação e de comunicação, quer para os docentes quer para os alunos. Ainda, no mesmo estudo, constatou-se que face ao isolamento domiciliário os estudantes revelaram um aumento de *stress* e de ansiedade, tal como um maior estado de apatia e desânimo, concluindo que o isolamento social terá acarretado efeitos negativos na saúde e bem-estar psicológico, e que os seus efeitos podem perdurar a médio e a longo prazo (Brooks et al., 2020).

O agravar dos sintomas psicológicos dos estudantes tem sido associado a estratégias de má regulação, ou a estratégias mal-adaptadas e disfuncionais, por exemplo a opção de alguns estudantes por maior isolamento e o aumento do consumo de substâncias (Gao et al., 2004). Para Eisenberg e colaboradores (2012), existem dois tipos de estratégias: *as estratégias de confronto ativo* – que são direcionadas para lidar com acontecimentos perturbadores, planeamento de ações, acatamento da experiência, busca de suporte emocional – sendo que estas estratégias vinculam com respostas mais satisfatórias face à adversidade; e *as estratégias de evitamento* – como a negação da experiência, o recurso a substâncias psicoativas, o desinvestimento comportamental e emocional nas situações de aprendizagem ou condutas de estudo pautadas por distração.

Perante a situação pandémica, a OMS (2020) declara que a promoção da saúde mental deve ser encarada como parte indispensável e fundamental na resposta à COVID-19, de forma a atenuar os efeitos negativos da pandemia. As instituições de Ensino Superior, em geral, criaram ou incrementaram respostas de apoio psicossocial aos seus estudantes. A título de exemplo, a Universidade do Minho (UMinho), atenta e preocupada com a sua comunidade académica, criou uma linha de apoio – Linha de Apoio Psicológico SOS COVID-19 (APsi-UMinho e EPsi). Esta linha de apoio pretendeu contribuir para ajudar os estudantes e toda a comunidade académica, no que concerne aos desafios colocados pela pandemia e a saúde mental, auxiliando a identificar recursos adequados para lidar com eventuais

dificuldades e/ou preocupações, informar e orientar para estruturas de apoio em resposta a assuntos de natureza específica. Por sua vez, o Instituto de Educação da mesma universidade criou, com os Núcleos de Estudantes das suas duas licenciaturas, um “grupo de crise” de reuniões mensais, e depois quinzenais, sinalizando respostas para alunos mais fragilizados na sua experiência académica. Ainda este Instituto, para os estudantes que ingressaram no 1º ano em 2020/2021, criou um programa de apoio ao longo do 1º semestre, assente na exploração das suas vivências e na criação de redes de suporte envolvendo estudantes e professores.

1.7 Relevância da *grit* na adaptação académica em contexto de pandemia

A *grit* é uma das variáveis atualmente utilizada para descrever a personalidade dos indivíduos, destacando elementos não cognitivos e, também, não integrados em constructos mais frequentes da personalidade, por exemplo os traços dos cinco grandes fatores da personalidade (abertura à experiência, neuroticismo, extroversão, conscienciosidade e amabilidade). De algum modo relacionada com o desenvolvimento da Psicologia Positiva, a *grit* aparece definida pela paixão de vida, clareza de objetivos e perseverança de objetivos de vida a médio e a longo prazo (Duckworth, 2016). Face a estas características, entendemos facilmente a relevância que este constructo da personalidade tem reconhecido na investigação na última década (Credé et al., 2017; Fernández-Martín et al., 2020). Para, Duckworth e colaboradores (2007) a *grit* pode entender-se como um constructo formado por duas dimensões: a *perseverança no esforço* e a *consistência nos interesses*. A diferenciação destas duas dimensões, ou a autonomia recíproca, tem originado alguma controversia, pois para alguns autores ambas podem ser entendidas como complementares e convergentes na definição da *grit*, entendida, então, como constructo unidimensional (Clark & Malecki, 2019; Gonzalez et al., 2020; Postigo et al., 2021).

Angela Duckworth, introdutora do constructo, no seu livro “O Poder da Paixão e da Perseverança”, escreve sobre o que é ter garra e ser perseverante, o que intitula de ter “*Grit*”, para a autora *grit* é a combinação da paixão e da perseverança que fazem com que uma pessoa alcance o êxito na vida (Duckworth, 2016). No enquadramento sobre a realização, o conceito de *grit* é descrito como um “traço da perseverança e paixão por objetivos a longo prazo” (Duckworth et al., 2007, p.1087). O conceito de *grit* emerge como resposta a estudos que conferem mais relevância a aptidões “não-cognitivas”, como é o caso da perseverança, a capacitação para trabalhar arduamente e a persistência no motivo e no esforço para a conquista de maiores rendimentos em comparação ao QI, por exemplo

(Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Este conceito tem vindo a ser utilizado, com grande notoriedade, nos últimos anos por académicos na área da psicologia, da educação entre outras (Clarke et al., 2020; Ponnock et al., 2020), considerando, os mesmos autores, que a *grit* é um traço da personalidade e que se particulariza em elevados níveis de esforço e interesse por metas a longo prazo, independentemente do fracasso, a adversidade e os poucos progressos em relação ao investimento (Duckworth et al., 2007). *Grit* corresponde a um traço da personalidade associado a “garra”, a trabalho constante e a uma forma determinada de prosseguir os propósitos que se pretende atingir, revelando enorme capacidade de suplantação pessoal nas situações de desempenho (Duckworth et al., 2007).

A *grit* enquadra duas dimensões principais: *a perseverança de esforço e a consistência de interesse* (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). A perseverança de esforço relaciona-se com a vontade de trabalhar de forma persistente, mesmo que surjam adversidades e desafios, descrita pelos autores como uma concentração rigorosa, constante e absoluta nas tarefas a realizar. Por seu turno, a consistência de interesse traduz a capacidade de manter interesses ou objetivos estáveis por um longo período de tempo. Deste modo, se um indivíduo *gritty* (nome original em inglês) pretende alcançar um objetivo, mesmo que a longo prazo, se este for de interesse pessoal e se for algo por que tenha paixão, ele irá preservar e aplicar-se nas tarefas e em práticas que o movam para conseguir o seu objetivo, enfrentando os desafios e obstáculos que sejam necessários superar para se alcançarem os objetivos almejados (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). Em sentido oposto, a falta de *grit* pode revelar-se através de uma menor coerência para estruturar as metas e os objetivos a atingir (Duckworth, 2016).

A *grit* surge num período coincidente com o crescimento do movimento da Psicologia Positiva, período em que se assiste a um interesse na investigação psicológica e educacional por encontrar outras variáveis não-cognitivas que auxiliem na melhoria do desempenho e no sucesso em várias áreas (Credé & Phillips, 2001; Kannangara et al., 2018). A investigação, nesse sentido, revela que o QI não constitui o único fator preditor da aprendizagem e do sucesso, havendo outras variáveis pessoais, igualmente pertinentes e indispensáveis para uma explicação mais completa dos desempenhos.

A importância da *grit*, e o seu valor prático nas intervenções psicossociais e educativas, decorre da sua associação com aspetos importantes da vida das pessoas, como a sua saúde mental e bem-estar psicológico, o envolvimento em projetos de carreira e de vida social (Datu et al., 2021a; Disabato et al., 2019; Moore et al., 2018; Silvia et al., 2013). Pessoas com mais *grit* são definidas como mais empreendedoras e decididas (Mooradian et al., 2016; Mueller et al., 2017), podendo essas

características serem relevantes quer no mundo profissional quer no contexto académico de formação. Estudantes universitários com mais *grit* apresentam melhor rendimento académico (Akos & Kretchmar, 2017; Fong & Kim, 2019; Hwang et al., 2018; Muenks et al., 2017), sugerindo que a *grit* está fortemente associada aos níveis de envolvimento dos estudantes nas suas tarefas de aprendizagem, como frequência e participação nas aulas e realização atempada dos trabalhos escolares (Datu et al., 2021; Huéscar-Hernández et al., 2020; Tang et al., 2021).

1.8 Considerações finais

Ao longo deste capítulo apresentamos uma síntese da bibliografia centrada nas questões da transição, adaptação e sucesso académico dos estudantes do 1º ano do ES. Pela atualidade do tema, analisamos o impacto da pandemia pelo COVID-19 no quotidiano da vida estudantil, nomeadamente em termos das atividades de aprendizagem e do bem-estar psicológico dos estudantes. Este aspeto levou-nos à abordagem do constructo da *grit* na nossa dissertação, e a planear um estudo empírico voltado à adaptação e validação de uma escala para a sua avaliação junto dos estudantes portugueses do ensino superior.

Tomando a transição e a adaptação dos estudantes ao ES, a investigação na área tem evidenciado que alguns estudantes não possuem competências necessárias para enfrentarem com sucesso os desafios colocados pelo ES (Boavida, 2010; Casanova & Almeida, 2016; Ferreira & Ferreira, 2001). O conflito entre os recursos pessoais do estudante e as exigências do novo contexto académico evidencia a relevância da investigação relativa aos processos de transição e adaptação académicas, pelas suas consequências no bem-estar, satisfação e sucesso académico do estudante durante o 1º ano. Antecipamos, ainda, que este 1º ano pode ser decisivo para a permanência ou abandono dos estudantes, e daí também o enfoque que quisemos dar a este grupo de estudantes nesta dissertação, em linha com alguma investigação na área.

Compreendendo o contexto universitário pelas oportunidades de desenvolvimento que representa para os estudantes, devem as instituições de ensino superior (IES) manter os desafios formativos e desenvolvimentais a que se propõem, e que as caracterizam, assegurando os apoios necessários à adaptação e sucesso académico, assim como ao bem-estar e desenvolvimento psicossocial dos seus estudantes (Ferreira & Ferreira, 2001). A propósito do papel que as instituições de ES desempenham na adaptação dos estudantes, Tinto (2007) aponta seis conjunturas que contribuem para o sucesso académico destes estudantes: (i) compromisso com o estatuto e papel do estudante; (ii) expectativas

positivas em relação a si e ao curso; (iii) qualidade da rede de suporte social; (iv) qualidade do feedback dos docentes sobre a aprendizagem; (v) envolvimento no curso e na vida académica; e, (vi) participação ativa nas aulas e atividades de estudo. Posteriormente, Tinto (2012) apresentou os pilares que as instituições deveriam ter como plano de ação para promover o sucesso académico dos estudantes, nomeadamente: (i) tornar claras e elevarem as expectativas face ao sucesso dos estudantes - a par das expectativas dos estudantes as IES têm a função de moldarem estas expectativas, pois o que as IES e os professores esperam face ao desempenho e rendimento dos alunos vão contribuir e condicionar as expectativas dos mesmos, tornando-se, assim, necessário considerar a clareza e a consistência das expectativas das próprias instituições em relação à vida académica, à aprendizagem e sucesso dos seus estudantes; (ii) disponibilizar suporte académico e social – é esperado que o ES para além de colocar desafios aos estudantes, estimule o seu desenvolvimento global, a par disso é expectável que as IES disponibilizem um suporte adequado à vivência e superação desses mesmos desafios. Este suporte pode ser assegurado através de serviços de apoio, gabinetes, políticas e medidas específicas, atividades de convívio, tutorias e mentorias, que podem fazer a diferença no sucesso. Este apoio torna-se, ainda, mais significativo para os alunos que chegam ao ES com um percurso escolar pouco consolidado, para os alunos que se encontram deslocados de casa e da família e para situações, que alguns possam manifestar, de dificuldades financeiras. É importante a criação e manutenção de uma rede de suporte social para permitir aos estudantes adquirir recursos e competências de forma a encararem as necessidades e exigências da vida académica; (iii) avaliar e dar *feedback* de forma sistemática e frequente sobre o desempenho dos estudantes, ou seja, assegurando uma monitorização como plano de ação será possível analisar as características dos estudantes, constatar necessidades específicas e, deste modo, delinear respostas ajustadas à adaptação e sucesso dos alunos nas áreas curriculares e sociais. Ainda, com a criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem, como através de trabalhos de grupo, ao fomentar a interação com os colegas de curso e de turma, irá favorecer a integração dos estudantes no ES (Rosário, 2013); (iv) envolver os estudantes nos vários contextos da vida académica, em especial na sala de aula. Os estudantes que se envolvam mais com os professores, com os colegas e com a própria instituição conseguem um nível de comprometimento, consigo mesmo, que lhes permite a construção e consolidação de maiores e melhores redes de suporte social e emocional, o que lhes permite enfrentar as dificuldades e obstáculos inerentes à transição e adaptação ao ES. No caso do envolvimento académico, este inclui as atividades de acolhimento designadas por “praxes académicas”, as quais estão delegadas aos estudantes mais velhos (uma prática que tem sido criticada por parte dos

órgãos das IES e da comunidade em geral pelas formas, muitas vezes, de humilhação e exclusão que alguns novos alunos sentem ou experienciam).

Um bom ajuste ao ES cria condições para o sucesso académico e o desenvolvimento psicossocial dos alunos, sendo que está associado tanto às competências dos alunos para enfrentar os desafios próprios da entrada no ES, como, também, aos suportes sociais e recursos disponibilizados por parte da família, do grupo de pares e dos serviços académicos (Fernandes & Almeida, 2005). O ajustamento ao ES nunca foi tão vital como no período da COVID-19, em que associada a várias medidas de confinamento imposto aos cidadãos portugueses, e em outros países, a suspensão das atividades letivas presenciais originou uma interrupção no regular funcionamento das instituições de ES, com consequente impacto em toda a comunidade académica, especialmente nos seus estudantes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

2.1 Introdução

Ao longo deste segundo capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização do estudo empírico inerente à nossa dissertação de mestrado. A par da identificação dos procedimentos usados, procuraremos justificar a sua escolha atendendo a que sempre são várias as alternativas metodológicas disponíveis.

De forma sequencial, apontaremos o problema em que assenta este estudo, bem como os seus objetivos e as questões daí decorrentes. Face à natureza exploratória do nosso estudo, e à sua forte vinculação com a adaptação e validação da Escala GRIT de Oviedo (EGO) para os estudantes portugueses do Ensino Superior, optamos por organizar o nosso estudo numa lógica de responder a questões de investigação e não de testar hipóteses.

De seguida, será descrita a amostra considerada neste estudo, assim como os procedimentos e cuidados considerados na recolha de dados, em especial o método de amostragem. Descrevemos, ainda, o instrumento utilizado no nosso estudo empírico, os cuidados técnicos e éticos assumidos na sua aplicação aos estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho (UMinho) e do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA). Por último, descrevemos os procedimentos considerados na análise dos dados. Tratando-se de um estudo essencialmente quantitativo, descrevemos as análises estatísticas realizadas e cujos resultados são apresentados no capítulo seguinte (capítulo terceiro).

2.2 Definição do problema

“Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema” (Almeida & Freire, 2008, p. 36). Por outro lado, os mesmos autores acrescentam que “Toda a investigação científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação de um problema. A definição do problema constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projeto ou na concretização de investigação” (Almeida & Freire, 2008, p. 36). Com o presente trabalho pretende-se compreender o processo “Transição e adaptação dos alunos ao Ensino Superior”, situando-nos então nos estudantes do 1º ano.

O ingresso no Ensino Superior (ES) ocorre por volta dos 18 anos, pelo menos em termos dos “estudantes tradicionais”, correspondendo esta idade à passagem da adolescência para a idade adulta. Por este facto, e também pelos desafios do próprio ES, facilmente podemos reconhecer que o ingresso no ES pode ser considerado como um processo de transição de carácter dinâmico e multidimensional, pois exige por parte do estudante um desenvolvimento de competências que o ajudem a adaptar-se a um novo contexto académico e à vida adulta. Nesta transição, entre ciclos de estudo e de fases da vida, a gestão das expectativas, por parte do estudante, serão fundamentais para os desafios que são colocados nesta nova etapa. Por outro lado, o desenvolvimento pessoal (autonomia própria da adultez emergente) será fundamental na transição, pois dele dependerá a sua adaptação. Assim, o objetivo geral deste trabalho é adaptar e validar uma escala para avaliação de aspetos da personalidade dos estudantes que possam afetar a qualidade do seu processo de acesso, transição e adaptação ao Ensino Superior.

Face ao exposto, a adaptação ao ES pode ser entendida como um processo de carácter multidimensional, que necessita, por parte do estudante, da existência de um desenvolvimento de competências adaptativas ao novo contexto, bem como às suas próprias transformações. Essas competências podem, ou não, ser desenvolvidas pelo estudante pelas suas vivências no ambiente académico podendo interferir com a sua adaptação. Deste modo, para Schlossberg (1981), o processo de transição deve necessariamente ser analisado segundo as variáveis envolvidas (pessoais e contextuais) e que influenciam a adaptação à transição: as características particulares da transição, e as idiossincrasias do indivíduo e dos seus grupos de pertença. A resolução da transição tem implicações, pela forma, tempo e qualidade em que se processa, na adaptação, aprendizagem, sucesso e permanência do estudante no seu curso/instituição. Importa, assim, aprofundar a análise dos processos envolvidos na transição e adaptação dos estudantes ao ES, em particular dando atenção a algumas variáveis da sua personalidade relacionadas ao envolvimento académico.

Como corolário do exposto, para se poder avançar na área da adaptação e sucesso académico dos estudantes do 1º ano, importa por um lado identificar variáveis que representem a diversidade de características e vivências dos estudantes, e por outro lado construir e validar instrumentos que avaliem tais variáveis. No caso concreto da nossa dissertação, o nosso problema de investigação prende-se, essencialmente, com a adaptação e validação para Portugal da Escala GRIT de Oviedo (EGO). Trata-se de uma variável de personalidade ainda pouco estudada em Portugal, sendo que para

esse facto deve contribuir de forma decisiva a falta de instrumentos válidos e precisos para a sua adequada avaliação.

2.3 Objetivos e questões

Para o presente estudo o principal objetivo consiste em adaptar e validar, para os estudantes do Ensino Superior, uma escala de avaliação de *grit* em utilização em Espanha e desenvolvida por docentes da Universidade de Oviedo: Escala GRIT Oviedo (Postigo et al., 2020). Neste sentido, uma primeira questão passa pela verificação da precisão e da validade da Escala GRIT que pretendemos adaptar e validar para os estudantes do ES em Portugal, em concreto para os alunos da Universidade do Minho (Campus de Gualtar e Campus de Azurém) e do IPCA (Instituto Politécnico do Cávado e do Ave), instituições onde foram recolhidas as amostras. Uma segunda questão passa pela análise das duas dimensões presentes no constructo *grit*, tendo em atenção algumas variáveis dos estudantes, como por exemplo em função das variáveis género e idade. Este segundo grupo de análises pretende inferir a importância que poderá ter a *grit*, enquanto dimensão descritiva da personalidade dos estudantes, nos processos de transição e adaptação académica dos estudantes quando ingressam no Ensino Superior.

2.4 Amostra e procedimentos de amostragem

Pretendendo nós arranjar uma amostra de estudantes com um número suficiente de elementos para podermos estudar os dez itens que integram a escala da *grit*, antecipamos uma amostra formada entre duas ou três centenas de estudantes. Assim, recorrendo a alunos da Universidade do Minho (UMinho) e do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), atingimos uma amostra para o estudo formada por 285 estudantes do 1º ano de vários cursos. Esta amostra foi formada essencialmente por estudantes do sexo feminino, ou seja 89 (31,2%) do sexo masculino e 196 (68,8%) do sexo feminino. As idades destes estudantes estavam compreendidas entre os 17 e os 35 anos, sendo que as suas classificações académicas no acesso ao Ensino Superior (nota de acesso) oscilaram entre os 10 e os 19 valores. De acrescentar que nesta amostra, 202 alunos (70,9%) referem estar a frequentar um curso de 1ª opção e 245 (86%) estudantes apontam que se encontram a frequentar a instituição de ensino correspondente à sua 1ª escolha. Por último, nesta amostra, 69 alunos (24,2%) tiveram que mudar de residência ou sair de casa dos pais para, assim, poderem frequentar o Ensino Superior.

Na Tabela 1 apresentamos a frequência e percentagem de alunos quando combinamos as variáveis género e a área científica do curso que frequentavam. Cinco áreas foram constituídas: Ciências Naturais, Ciências Económicas e Jurídicas, Ciências Sociais e Humanas, Engenharias e Tecnologias, e, por último, Ciências da Saúde.

TABELA 1 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA CRUZANDO GÉNERO E ÁREA CIENTÍFICA DO CURSO

		Ciências	Econ./Jurídicas	Soc./Humanas	Eng./Tecnologias	Saúde
Género	Masculino	6	22	3	49	7
		6,7%	24,7%	3,4%	55,1%	7,9%
	Feminino	46	64	23	24	29
		23,5%	32,7%	11,7%	12,2%	14,8%
Total		52	86	26	73	36
		18,2%	30,2%	9,1%	25,6%	12,6%

Como podemos observar, a larga maioria da amostra é formada por estudantes do sexo feminino, como se afirmou atrás. Por outro lado, regista-se um predomínio de estudantes frequentando cursos nas áreas das Ciências Económicas e Jurídicas, assim como cursos nas áreas das Engenharias e Tecnologias (ambas estas duas áreas reúnem 56% dos estudantes). Por outro lado, olhando ainda para esta tabela, podemos constatar que a amostra é formada por menos estudantes pertencentes a cursos da área das Ciências Sociais e Humanas (9% da amostra).

2.5 Instrumentos e procedimentos

O presente estudo empírico foi orientado pelo paradigma quantitativo. Este paradigma corresponde a uma metodologia de investigação que permite ao investigador a recolha de dados suscetíveis de tratamento estatístico assente na frequência ou em médias.

Para o efeito de recolha de informação foram tomados dois instrumentos: (i) Questionário sociodemográfico recolhendo dados pessoais de cada estudante e assegurando a sua descrição e, também, a formação de subgrupos de estudantes (por exemplo em função do género) que permitam aprofundar alguns dados na *grit*; (ii) Escala GRIT de Oviedo, entendendo-se a *grit* como uma variável da

personalidade associada à determinação ou fixação de objetivos de vida que o sujeito persiste em alcançar.

A aplicação do protocolo de recolha de dados só foi possível via *online*, devido às condicionantes da pandemia em que se vivia na altura da recolha, pandemia esta provocada pelo SARVS-CoV 2. Para esta recolha, recorrendo a docentes e às suas aulas *online*, ou indo a locais onde passavam estudantes (residências, cantinas, bares...), o estudo foi divulgado aos estudantes a quem se pedia que acessem ao link de acesso fornecido e respondessem ao questionário. No início do questionário era apresentado com maior minúcia o objetivo do presente estudo, sendo de seguida solicitado aos estudantes o seu preenchimento quando estivessem de acordo em participar no estudo. Acrescentava-se, ainda nas informações iniciais, que o preenchimento do questionário duraria cerca de 5 minutos, sendo garantida a confidencialidade dos dados recolhidos. No final, é feito um agradecimento pela sua participação, pensando respeitar, assim, as normas éticas de investigação com seres humanos envolvendo a aplicação de inquéritos.

A análise dos dados recolhidos foi conduzida, em primeiro lugar, para apreciar a qualidade dos itens que integram a escala *GRIT* na sua versão portuguesa (dispersão de resultados, estrutura fatorial e consistência interna). Em segundo lugar, as análises estatísticas dos resultados pretendem basicamente tomar os valores na *GRIT* e observar se diferenças existem em função de certos subgrupos de estudantes, por exemplo em função do género e da idade, assim como são calculadas correlações tomando variáveis disponíveis no protocolo de avaliação aplicado.

Para as análises estatísticas recorreu-se ao programa IBM/SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 27.0. Estas análises foram ponderadas tomando em atenção a natureza ou a escala de medida das variáveis em presença, nomeadamente mais qualitativas ou mais quantitativas, recorrendo-se, então, a análises paramétricas e não-paramétricas dos resultados em resposta aos objetivos do estudo empírico desta dissertação.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 Introdução

Neste capítulo apresentamos os principais resultados obtidos no estudo empírico conduzido na nossa dissertação de mestrado. Estas análises procuram responder aos objetivos e questões colocadas, e em boa medida centradas na adaptação e validação da versão da *GRIT* desenvolvida na Universidade de Oviedo (Espanha). Após algumas análises centradas no funcionamento desta escala, em termos de validade (análise fatorial) e da precisão (alfa de Cronbach), avançamos para algumas análises de correlações e de diferenças de médias tomando algumas variáveis descritivas da nossa amostra. A par da apresentação dos resultados obtidos e do seu tratamento estatístico, procuramos acompanhar a descrição de alguma discussão, apesar da falta de estudos com a *GRIT* em Portugal, mais especificamente, e junto dos estudantes do Ensino Superior, em particular.

3.2 Adaptação e validação da Escala de Oviedo da GRIT

Após a tradução dos itens da escala do espanhol para português (Escala GRIT de Oviedo; EGO), foram auscultados seis estudantes do ensino superior da Universidade do Minho e duas docentes com formação em Psicologia para análise da compreensão dos itens e da sua relevância para representarem o constructo da *GRIT*. Ambas estas professoras desenvolvem estudos na área da Psicologia Positiva, desenvolvimento socio-emocional e estavam na altura a pesquisar a versão original (americana da GRIT). Os contributos de estudantes e docentes permitiram fixar a versão portuguesa da escala que foi aplicada a amostra de estudantes do 1º ano da Universidade do Minho (UMinho) e do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), cujos itens aparecem descritos na Tabela 2. Nesta descrição apresentamos a média e desvio-padrão das pontuações a cada item (escala likert de 5 pontos nas respostas dos estudantes), assim como os coeficientes de assimetria (Sk) e de curtose (K) da distribuição.

TABELA 2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS DA AMOSTRA AOS ITENS DA EGO

Item	Média	Desvio- Padrão	Sk	K
1. Quando estabeleço um objetivo, persisto até conseguir atingi-lo.	4.10	.786	-.707	.290
2. Cumpro aquilo que me proponho fazer.	3.99	.857	-.537	-.348
3. Sou constante nos meus interesses.	3.80	.886	-.576	.205
4. Tenho os meus objetivos claros.	3.91	.959	-.657	-.103
5. Mesmo que os resultados estejam ainda muito longe, persisto na tarefa.	3.93	.862	-.454	-.448
6. Trabalho arduamente todos os dias para me aproximar mais dos meus objetivos.	3.64	.941	-.296	-.287
7. Quando tenho um projeto em mente, faço todo o possível para o concretizar.	4.02	.839	-.515	-.378
8. Dedico o máximo do meu tempo e energia para atingir os meus objetivos.	3.69	.867	-.328	-.156
9. Se me proponho fazer algo, trabalharei nisso até o conseguir.	4.02	.869	-.656	-.014
10. Termino aquilo que começo.	4.05	.835	-.506	-.471

Como podemos observar pelos resultados apresentados, os estudantes da amostra autoavaliam-se bastante positivamente na constância dos seus objetivos e interesses, assim como no seu envolvimento na sua prossecução. Com efeito as médias nos itens situam-se acima do valor 3.0 que seria um ponto intermediário na escala likert de cinco pontos usada nas respostas dos estudantes. Por outro lado, observa-se grande homogeneidade das respostas dos estudantes uma vez que o desvio-padrão não suplanta a unidade, embora se aproximem desejavelmente desse valor. Por último, de registar os bons índices de assimetria e de curtose obtidos (coeficientes inferiores à unidade) deixando antever uma distribuição normal ou gaussiana dos resultados na presente amostra.

Um dos primeiros e mais importantes objetivos desta dissertação é verificar se um único fator (*GRIT*) é suficiente para explicar os 10 itens constituintes da EGO. Com efeito, apesar de na versão americana

se apontar para dois fatores, na versão espanhola propõe-se a convergência dessas duas dimensões num único fator. Para esta verificação da validade estrutural da EGO avançamos para uma análise fatorial dos itens através do método das componentes principais, não fixando qualquer número prévio de componentes a isolar, mas fixando o valor-próprio mínimo na unidade para a identificação dos fatores a reter na análise. A constatação de um ou dois fatores para explicar a variância dos resultados nos 10 itens da escala assume-se como relevante para assumirmos a validade interna da escala.

Nesta análise, verificamos um valor de KMO de .935 e um teste de esfericidade de Battlett de 1999.194 ($gl = 45$, $p < .001$), ou seja, índices muito adequados para se prosseguir na análise pois apontam para uma matriz de correlações entre os itens factorizável. Por outro lado, verificamos que apenas um único fator emerge na análise com valor-próprio superior à unidade. Neste caso concreto, o fator identificado apresenta um valor-próprio de 6.40 e explica 64.04% da variância de resultados nos 10 itens da EGO. Estes últimos valores são particularmente relevantes para afirmar a validade da escala, repetindo em Portugal a estrutura unidimensional defendida para a população espanhola.

Na Tabela 3 apresentamos os índices de saturação dos itens neste único fator, assim como a sua comunalidade. Os dois valores aproximam-se no seu significado pois a comunidade traduz a percentagem de variância do item explicada pelos fatores identificados, e no caso concreto desta escala apenas um fator se assume como particularmente relevante na explicação da variância dos 10 itens da escala.

TABELA 3 SATURAÇÃO E COMUNALIDADE DOS ITENS DA EGO

Item	Factor1	Comunalidade
1. Quando estabeleço um objetivo, persisto até conseguir atingi-lo.	,783	,613
2. Cumpro aquilo que me proponho fazer.	,788	,621
3. Sou constante nos meus interesses.	,695	,483
4. Tenho os meus objetivos claros.	,820	,673
5. Mesmo que os resultados estejam ainda muito longe, persisto na tarefa.	,819	,671
6. Trabalho arduamente todos os dias para me aproximar mais dos meus objetivos.	,812	,659
7. Quando tenho um projeto em mente, faço todo o possível para o concretizar.	,821	,674
8. Dedico o máximo do meu tempo e energia para atingir os meus objetivos.	,839	,704
9. Se me proponho fazer algo, trabalharei nisso até o conseguir.	,871	,758
10. Termino aquilo que começo.	,740	,548
<i>Valor-próprio dos fatores</i>	<i>6.40</i>	
<i>Porcentagem de variância explicados</i>	<i>64.04</i>	

Como seria expectável, face à existência de um único fator e explicando mais de 50% da variância dos itens, os índices de saturação e de comunalidade dos itens são superiores a .50 (exceto o item 3 “Sou constante nos meus interesses” cuja comunalidade se situa em .48). Assim, os índices de vinculação dos itens ao fator latente identificado são, de uma maneira geral, bastante elevados para todos os itens.

Para complementar esta análise sobre a dimensionalidade dos itens da EGO avançamos para a estimativa da sua precisão recorrendo ao teste de homogeneidade dos itens através do cálculo do alfa de Cronbach. Na Tabela 4 apresentamos uma síntese desta análise, nomeadamente o coeficiente de correlação corrigido de cada item com o total da escala e o seu contributo para o valor final do alfa se o mesmo item fosse eliminado.

TABELA 4 INDICADORES DA HOMOGENEIDADE DOS ITENS DA EGO

Item	Correlação corrigida do item com total	Valor do alfa se item for eliminado
1. Quando estabeleço um objetivo, persisto até conseguir atingi-lo.	,728	,931
2. Cumpro aquilo que me proponho fazer.	,731	,931
3. Sou constante nos meus interesses.	,633	,936
4. Tenho os meus objetivos claros.	,774	,929
5. Mesmo que os resultados estejam ainda muito longe, persisto na tarefa.	,770	,929
6. Trabalho arduamente todos os dias para me aproximar mais dos meus objetivos.	,759	,930
7. Quando tenho um projeto em mente, faço todo o possível para o concretizar.	,770	,929
8. Dedico o máximo do meu tempo e energia para atingir os meus objetivos.	,792	,928
9. Se me proponho fazer algo, trabalharei nisso até o conseguir.	,829	,926
10. Termino aquilo que começo.	,678	,933

O coeficiente alfa de Cronbach obtido situa-se em .937, ou seja, um valor muito elevado, como seria expectável face aos valores obtidos na análise fatorial. Assim, podemos concluir para uma acentuada homogeneidade dos itens dentro desta escala. Neste mesmo sentido, são elevados os coeficientes de correlação obtidos entre cada item e o total da escala, e nenhum item se eliminado faz o valor do alfa subir.

Em breve síntese, olhando aos indicadores de validade e de precisão obtidos nas análises efetuadas, podemos assumir que a EGO tem uma estrutura unidimensional dos itens em consonância com os seus autores e estudos realizados em Espanha, apresentando também um elevado coeficiente de consistência interna (homogeneidade) dos seus itens. Estes índices de validade e precisão, sendo elevados e sempre de acordo com o modelo teórico da EGO, não justificam análises complementares de aprofundamento e eventual eliminação de algum item até porque a escala é formada por apenas 10

itens, sendo de fácil aplicação isolada ou integrando um protocolo de avaliação contendo outras variáveis e subescalas. Assim, passaremos a apresentar novas análises dos resultados obtidos na presente amostra de estudantes tendo em atenção os objetivos e as questões desta dissertação, assumindo uma pontuação global na EGO que designaremos “GRIT-total” (somatório das pontuações dos estudantes ao conjunto de 10 itens integrados na escala EGO).

Avançando na análise dos resultados na *GRIT* em função de algumas variáveis dos alunos, na Tabela 5 apresentamos os valores obtidos considerando os estudantes em função do género com que se identificaram.

TABELA 5 RESULTADOS NA GRIT SEGUNDO O GÉNERO DOS ALUNOS

	Género	Número	Média	Desvio-padrão
GritTotal	Masculino	89	38,66	7,23
	Feminino	196	39,23	6,73

Como podemos observar as estudantes do sexo feminino apresentam ligeira superioridade na escala *GRIT*, apresentando também uma maior diversidade de valores tomando por referência o desvio-padrão obtido. Tomando o teste t para amostras independentes para comparar as médias das pontuações dos dois grupos de estudantes, verificamos que a diferença nas médias segundo o género dos estudantes é mínima e, por isso mesmo, não se apresenta estatisticamente significativa ($t = -.649$, $gl = 283$, $p = .517$). Esta constatação de não diferenciação dos resultados é importante pois, a partir destes dados, não faz sentido nas análises subsequentes considerar a amostra dividida em função do género dos estudantes.

Na Tabela 6 apresentamos as correlações entre a *GRIT* e vários indicadores do rendimento e da situação académica dos estudantes, assim como a sua pontuação numa escala de bem-estar que foi aplicada ao mesmo tempo que a EGO pois integrava o protocolo de avaliação utilizado neste presente estudo. Para estas análises recorreremos ao coeficiente de correlação produto x momento de Pearson, assumindo as variáveis como intervalares. Como indicadores de rendimento e situação académica consideramos a percepção dos estudantes sobre o seu nível de aprendizagem/rendimento, a confiança em concluir o curso em que se encontrava matriculado, a confiança em concluir a sua formação na instituição em que se encontrava matriculado e a escala de bem-estar.

TABELA 6 CORRELAÇÕES ENTRE *GRIT* E RENDIMENTO OU SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES

Variáveis	Percepção de aprendizagem ou rendimento	Confiança em concluir curso	Confiança em concluir formação na instituição	Bem estar
GRIT	.204 **	.334 ***	.319 ***	.226***

Legenda: ** $p < .01$; *** $p < .001$

Os resultados obtidos mostram que os resultados dos estudantes na escala *GRIT* se apresentam positivamente correlacionados com a percepção de aprendizagem e rendimento dos estudantes, assim como com a confiança em concluir o curso iniciado, assim como a sua formação superior na instituição em que se encontram matriculados. De igual modo, observa-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a *grit* e a percepção de bem-estar dos estudantes. Este conjunto de dados mostra que alunos com mais *grit* se apresentam como detendo maiores níveis de sucesso nas suas aprendizagens e rendimento acadêmico, estão mais convencidos na conclusão do seu curso e formação superior na instituição de ensino frequentada e apresentam níveis mais elevados de bem-estar e motivação. Com efeito, ao mesmo tempo que os coeficientes se apresentam bastante significativos do ponto de vista estatístico, os índices são positivos traduzindo uma oscilação no mesmo sentido dos resultados nas variáveis, por exemplo maiores índices de *grit* e resultados mais elevados nas variáveis que foram utilizados nas correlações calculadas neste estudo.

Por último, avançamos para uma análise de regressão linear utilizando um conjunto alargado de variáveis independentes na possível explicação dos níveis de *grit* dos estudantes da nossa amostra (variável dependente). Utilizando o método *enter*, na Tabela 7 apresentamos uma síntese dos resultados obtidos. De acrescentar que este modelo se apresenta estatisticamente significativo ($F(8, 276) = 6.390, p < .001$), explicando este conjunto de variáveis 15,6% da variância dos resultados na *GRIT*.

TABELA 7 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA REGRESSÃO LINEAR.

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Erro	Beta		
1	(Constante)	17,554	4,293		4,089	,000
	Género	1,645	,850	,111	1,934	,054
	Curso1opção	-,325	,895	-,022	-,363	,717
	Instituição1opção	,255	1,182	,013	,216	,829
	Mudou residência	,407	,914	,025	,445	,657
	Aprendizagem	,164	,568	,018	,289	,773
	Rendimento					
	Confiança concluir curso	1,450	,615	,214	2,357	,019
	Confiança concluir instituição	,893	,590	,130	1,514	,131
	Bem-Estar	,379	,152	,147	2,490	,013

Como podemos observar, apenas três variáveis independentes apresentam um impacto significativo nos níveis de *grit* dos estudantes. Em primeiro lugar, a escala de bem-estar e o grau de confiança na conclusão do curso mostram-se fortemente associados aos níveis de *grit*, como aliás seria de esperar face à sua interdependência (clareza e prossecução de objetivos). Por último, também a variável género impacta nos níveis de *grit*, contudo no limiar de significância estatística ($p = .054$). Este valor no limiar da significância estatística, aliás não equivalente a $p < .05$, está em consonância com os resultados anteriormente apresentados comparando as médias dos estudantes segundo a variável género que, conforme indicado na Tabela 5, não apresentou uma diferença estatisticamente significativa.

3.3 Considerações finais

Ao longo deste capítulo descrevemos os principais resultados obtidos com a escala *GRIT* da Universidade de Oviedo, designada EGO. Desde logo procuramos avaliar como esta escala funcionava em termos de dimensionalidade e se, a mesma, respeitava o critério da unidimensionalidade como consta dos estudos realizados em Espanha.

Antes da análise fatorial, analisamos a distribuição dos resultados dos estudantes aos 10 itens da EGO. A média obtida em cada item mostra que os estudantes se autoavaliaram muito positivamente em termos da clareza dos seus objetivos e da sua determinação em os prosseguir ou alcançar, verificando-se uma relativa homogeneidade da amostra nas suas pontuações. Por outro lado, os índices de assimetria e de curtose da distribuição dos resultados foram inferiores à unidade nos 10 itens, sugerindo uma distribuição normal (gaussiana) dos estudantes ao longo dos cinco níveis da escala Likert utilizada para a pontuação dos itens da EGO.

Os resultados da análise fatorial confirmam essa unidimensionalidade, explicando esse fato numa percentagem elevada da variância dos resultados dos estudantes em cada um dos 10 itens. No mesmo sentido, a análise da homogeneidade dos itens mostrou valores elevados de consistência interna dos itens. O valor do alfa de Cronbach é claramente elevado e assegura, assim, a precisão dos resultados.

Finalmente analisamos se os níveis de *grit* poderiam estar associados a algumas características dos estudantes. Assim, níveis significativos de correlação foram obtidos entre a *grit* e o género (maior *GRIT* por parte das estudantes do sexo feminino ainda que no limiar da significância estatística), assim como com níveis mais elevados de confiança em concluir o curso ou em concluir a formação superior na instituição de ensino frequentada. Igualmente observamos uma correlação positiva, como seria de esperar, entre a *grit* e a percepção de bem-estar por parte dos estudantes da amostra. Mais concretamente, os estudantes com melhor percepção de bem-estar também apresentam resultados superiores na *GRIT*.

CONCLUSÃO

Concluindo a dissertação, apresentamos algumas ideias mais relevantes da parte teórica, assim como as principais conclusões retiradas dos resultados encontrados na parte empírica. Aproveitamos, também, para apontar algumas limitações do estudo realizado e sugerindo pistas para futuros desenvolvimentos, assim como algumas possíveis aplicações dos conteúdos da dissertação para as práticas educativas em contexto de Ensino Superior (ES).

Relativamente à parte teórica, importa destacar a complexidade dos fenómenos da transição e adaptação dos estudantes que ingressam no ES. Essa complexidade decorre de ser um fenómeno multidimensional, envolvendo características dos estudantes, dos cursos e instituições de ensino, e também porque abarca diversas áreas da vida dos estudantes. Nestas áreas, podemos destacar a aprendizagem, o estudo e o sucesso académico, o desenvolvimento psicossocial e o bem-estar psicológico do estudante. Esta complexidade, usual deste fenómeno, ampliou com a crise pandémica que atravessamos. As restrições nas interações e os períodos de confinamento fixados pelos governos ou a instituição massiva do ensino-aprendizagem em ambientes virtuais e remotos, ilustram duas das áreas mais evidenciadas do impacto negativo da pandemia nos estudantes.

A qualidade da transição e da adaptação académica dos estudantes do 1º ano, mais ainda em tempos de pandemia, está fortemente marcada pelas características psicológicas dos estudantes. Inclui-se aqui as suas competências académicas e de relacionamento interpessoal, os seus níveis de autonomia e as capacidades de *coping* ou resiliência. Numa altura em que se massifica o acesso ao ES através da entrada de jovens e adultos tradicionalmente afastados, por razões académicas e socioculturais deste nível de educação ou formação, mais fácil é encontrar estudantes sentindo particulares dificuldades nesta fase de transição e adaptação ao ES.

A investigação na área aponta que a massificação do ES está associada a uma maior diversidade de estudantes. Estudantes de primeira geração, ou seja, sem tradição familiar de frequência do ES na família, estudantes de grupos étnicos minoritários, estudantes de grupos socioculturais desfavorecidos ou, ainda, estudantes mais velhos já inseridos no mundo de trabalho ou com responsabilidades familiares, por exemplo, são hoje mais frequentes no ES (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006). Este conjunto alargado de estudantes nem sempre reúnem as competências necessárias para uma fácil ou rápida adaptação às exigências colocadas pelo ES.

Como vimos, os autores apontam que não se trata de reduzir as exigências do ES. Este nível de ensino, ES, em linha com a sua missão, deve colocar desafios aos seus estudantes. O desafio pode ser motor das transformações necessárias nos estudantes. A entrada no ES é um momento marcante e muito desejado pela maioria dos jovens, pois é uma etapa da vida que lhes possibilita uma multiplicidade de experiências e de possibilidades para o futuro profissional (Almeida, & Cruz, 2010). Porém, associados a esta nova etapa estão, também, sentimentos de incerteza, de receio, de angústia, etc, que podem condicionar o sucesso da transição (Almeida, 2007). As exigências do contexto académico requerem, por parte do aluno, um nível de autonomia e maturidade que nem sempre o aluno detém, podendo, desta forma, condicionar a desejável boa adaptação. Como foi referido no enquadramento teórico, é necessário um bom suporte social aos estudantes, por parte dos familiares, do grupo de pares e da própria instituição de ensino, tornando-se este apoio relevante nos níveis de adaptação pessoal e emocional dos estudantes (Almeida et al, 2002). Nesta altura, é importante que a instituição e as direções dos cursos estejam atentas aos seus estudantes e mobilizem recursos e apoios para facilitarem a transição. Favorecendo a autonomia e o desenvolvimento de competências, tais apoios são fundamentais para a permanência e o sucesso académico dos estudantes, ou de outra forma os estudantes sentem dificuldades, desmotivam-se e, em consequência, podem acabar por abandonar o ES (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Araújo, 2017; Casanova & Almeida, 2017).

Nesta linha de reflexões, interessou-nos realizar um estudo voltado para a adaptação e validação para os estudantes do ES, em Portugal, de uma escala de *Grit*. O constructo *grit* reporta-se à personalidade dos indivíduos e reúne características de autodeterminação, clareza de objetivos de vida e persistência por tais objetivos (Duckworth et al., 2007). Estas dimensões descritivas, desde logo, deixam-nos antecipar a sua relevância no processo de transição e adaptação dos estudantes ao novo contexto, representando pela frequência de um determinado curso e instituição de ES.

De entre as escalas de *Grit* disponíveis, optámos por trabalhar com a escala construída e validada pela Universidade de Oviedo. A “Escala Grit de Oviedo” (EGO) foi escolhida em função da proximidade dos seus itens, em termos culturais e linguísticos com a realidade portuguesa. Por outro lado, trata-se de uma escala recente e com bons indicadores de precisão e de validade em termos de instrumento de medida. Por último, o fácil contacto e a disponibilidade de cooperação no nosso estudo por parte do seu autor, facilitou bastante a nossa opção. Assim, o nosso estudo empírico incidiu na adaptação e validação da EGO para Portugal.

4.1 Principais resultados do estudo de validação da EGO

O estudo empírico centrou-se na validação da “Escala GRIT de Oviedo”, designada EGO, junto de uma amostra de estudantes da Universidade do Minho (UMinho) e do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA). A heterogeneidade da amostra de estudantes foi procurada na base da diversidade de instituições e regiões do país, até por razões do contexto pandémico e de confinamento que as instituições de ES atravessavam em Portugal, mas mais através da observação de estudantes dos dois subsistemas (universitário e politécnico) e dos seus diversos cursos. Também, para reforço dessa diversidade de estudantes da amostra, e sendo a aplicação do questionário maioritariamente feita de forma online, foram contactados estudantes dentro e fora da sala de aula, nomeadamente em espaços de convívio dentro e fora das instituições de ensino. A tradução e a adaptação do conteúdo dos itens da versão em espanhol para português foi bastante facilitada. Os itens têm uma redação simples e breve, não tendo situações de dupla negação ou itens demasiado longos em termos de formulação como ocorre na versão original da *Grit*. Académicos, conhecedores das duas línguas, colaboraram na tradução e adaptação do conteúdo dos itens. Por outro lado, também alguns estudantes realizaram em voz alta a escala para se identificarem e eliminarem eventuais palavras ou expressões que provocassem ambiguidade na sua compreensão e resposta por parte dos estudantes.

O trabalho de validade procurou, sobretudo, avaliar como esta escala funcionava em termos de dimensionalidade e se, a mesma, respeitava o critério da unidimensionalidade como consta dos estudos realizados em Espanha. Os resultados da análise fatorial confirmam essa unidimensionalidade, ou seja, um único factor para explicar a variância de resultados em cada um dos 10 itens e na nota global calculada através da soma dessas pontuações. O facto de todos os itens estarem formuladas em sentido positivo, justificará o aparecimento de um único factor, pois na versão original os dois itens, que por vezes emergem na análise fatorial, decorre da diferenciação no momento das respostas entre itens formulados pela positiva e pela negativa. Esta preocupação, por parte dos autores da EGO, foi, também, apreciada positivamente por nós no momento da escolha do instrumento a validar em Portugal, em virtude da simplicidade e maior clareza com que os estudantes respondem ao questionário.

No mesmo sentido, a análise da homogeneidade dos itens mostrou valores elevados de consistência interna dos itens. O valor do alfa de Cronbach é claramente elevado e assegura, assim, a precisão dos resultados na base da homogeneidade dos seus itens.

Por último, em termos de validade dos resultados, foram encontrados coeficientes de correlação interessantes associando os resultados na EGO e outras características pessoais dos estudantes. Por exemplo, as mulheres da amostra apresentam níveis mais elevados de *grit* que os homens. Ao mesmo tempo, estudantes que se autoavaliam como mais decididos em concluir o seu curso e a sua formação superior na instituição que frequentam, apresentaram, também, resultados mais elevados na *Grit*. Por último, observamos uma correlação positiva entre os resultados dos estudantes na *GRIT* e a sua perceção de bem-estar psicológico. Esta correlação sugere melhor bem-estar por parte dos estudantes com níveis mais elevados de *grit*, como se poderia facilmente antecipar. Alunos com maior clareza de objetivos e mais decididos em os alcançar tendem a sentir-se melhor em termos psicológicos, ou, também é possível interpretar que alunos com melhor bem-estar psicológico apresentam objetivos de vida mais claros e acabam por estar mais comprometidos na sua prossecução.

4.2 Limitações do estudo empírico e pistas de desenvolvimento futuro

As principais limitações da nossa dissertação passam por termos circunscrito o estudo empírico à adaptação e validação de uma escala de avaliação. O ideal seria, após a sua validação, avançar para algum estudo mais avançado utilizando-a para o aprofundamento na caracterização de algum subgrupo específico de estudantes, ou inclusive outras pessoas, ou para a análise de algum problema onde o conceito da *grit* poderia ser uma variável relevante.

Outro aspeto limitador pode ser a realização do estudo de validação com alunos portugueses de apenas duas instituições do Ensino Superior, mesmo tendo conseguido considerar uma instituição politécnica e outra universitária. Mesmo tendo-se conseguido alguma heterogeneidade na amostra, este dado dificulta assumirmos à partida que a escala possa estar definitivamente validada para todos os estudantes portugueses do ES. Esta dificuldade pode estar agravada, ainda, pelo fato de as duas instituições tomadas na amostragem serem da mesma área geográfica, não permitindo grande diferenciação sociocultural dos participantes no estudo.

Finalmente a amostra não foi constituída por um número suficientemente grande de estudantes. Os tempos de pandemia não facilitam a obtenção de grandes amostras, sobretudo quando a par da recolha online de protocolos foi nossa intenção recolher protocolos através do contacto direto com os estudantes em ambientes fora das aulas. O número de respondentes na ordem das três dezenas não permitiu depois a formação de subgrupos de alunos em função de variáveis pessoais e contextuais

analisando os resultados da *Grit* procurando comparar subgrupos de estudantes apreciando efeitos principais e interações de variáveis sociodemográficas e académicas de sua identificação.

Estas limitações podem entender-se como sugestões para futuros estudos, entendidos estes como desenvolvimentos na base da superação das limitações ou do aprofundamento da validade da escala. Neste último sentido, assegurados novos dados a propósito da precisão ou fiabilidade dos resultados, seria importante cruzar os resultados na *Grit* com dados da vida académica e profissional das pessoas, bem como com outras características da personalidade dos indivíduos, por forma a permitir novas pesquisas sobre a relevância que a *grit* tem na vida das pessoas, no seu bem-estar, na sua produtividade e sentimentos de autoeficácia, por exemplo.

Em linha com os desenvolvimentos recentes da Psicologia e da Educação Positiva, o constructo da *grit* é ainda bastante recente na Psicologia da Educação, sendo, no entanto, assumido como promissor dado estar associado à autodeterminação, ao sentido de agência, ao compromisso e à autorregulação. Em contextos desafiantes para os indivíduos, como se pode entender o contexto académico para os estudantes ingressantes, estas dimensões da personalidade ou variáveis pessoais encontram-se muito associadas ao sucesso na adaptação e ajustamento ativo dos estudantes, ao seu desenvolvimento de carreira e ao seu desempenho profissional.

4.3 Aplicações ao nível da investigação e da prática

Basicamente, e dada a falta em Portugal de instrumentos para avaliar a *grit*, o grande mérito do nosso estudo tem precisamente a ver com a adaptação e validação para Portugal da Escala de Grit de Oviedo (EGO). Sendo um constructo recente e promissor da área da personalidade, outros investigadores e profissionais podem usar a EGO como instrumento de avaliação da clareza de objetivos de vida e de carreira, e autodeterminação dos sujeitos na prossecução desses mesmos objetivos. Muitas vezes a intervenção dirige-se, mesmo junto dos estudantes do ES, para o seu empoderamento e desenvolvimento da autonomia e da identidade, podendo a escala EGO ser útil para avaliar pontos de partida e pontos de chegada, ou seja, como estavam os indivíduos antes da sua participação nesse tipo de programas e como ficaram esses mesmos indivíduos após passarem pela experiência do programa. Muitas vezes fazem falta instrumentos para essa avaliação comparativa na área da personalidade, sendo que a EGO é de fácil aplicação pois formada por apenas uma dezena de itens e todos com uma formulação simples e facilmente compreensível dos participantes, como ficou demonstrado na fase da adaptação da escala aos estudantes da amostra do nosso estudo.

A terminar, apesar das limitações do estudo e da necessidade de novas investigações com amostras mais amplas e mais diversificadas em termos de instituições nacionais do ES, conseguimos deixar um contributo ao desenvolvimento da investigação e da intervenção com estudantes do primeiro ano do Ensino Superior, nomeadamente disponibilizando uma escala de *Grit* que pode ser utilizada com alguma segurança juntos dos estudantes do ES em Portugal.

Bibliografia

Abreu, M. V., Leitão, L. M., Paixão, M. P., Breda, S. J. & Miguel, J. P. (1996). Aspirações e projectos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. *Psychologica*, 16, 33-61.

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *Internacional Journal of Educational Research Open*, 1, 100011.

Al-Tammemi, A. B., Akour, A., & Alfalah, L. (2020). Is it Just About Physical Health? Na Internet-Based Cross-Sectional Study Exploring the Psychological Impacts of COVID-19 Pandemic on University Students in Jordan Using Kessler Psychological Distress Scale. *Med Rxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.05.14.20102343>

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.

Almeida, L. S. (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. sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

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. (2019). Ensino superior: combinando exigência e apoio. In: Almeida, L. S. (org.). *Estudantes do ensino superior*. desafios e possibilidades. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.

Almeida, L. S., Araujo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (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. (2012). expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.

- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003a). Envolvimento académico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação, 2*(2), 57-70.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003b). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: estudos com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 3-15.
- 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*(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Rendimento académico no Ensino Superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Psicologia Reflexão e Crítica, 19* (3), 507-514.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (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. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 14* (1), 207-220.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R. M., Machado, C., Soares, A. P. & Morais, N. (2002). Perfil escolar e sócio-demográfico dos candidatos ao ensino superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.

Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Inovación Educativa*, 18, 23-34. <https://hdl.handle.net/1822/26572>

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, B. R., & Almeida, L. S. (2010). Interferência dos factores psicossociais e curriculares no rendimento

académico: Um estudo com estudantes de enfermagem. *Actas do I Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1207-1217). Braga: Universidade do Minho.

Araújo, A., & Almeida, L. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen: Educare*, 1 <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-27>

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159-178). Braga: ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-99517-2-3

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. <https://doi.org/10.218814/rpe.7057><https://doi.org/10.21814/rpe.7057>

Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014b). Questionário de Percepções Académicas- Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178. <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo8/>

Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016a). 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>

Arnett, J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child Development Perspectives*, 1, 68-73.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood A Theory of development From the Late Teens Trough the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood The Winding Road from the Late Teens trough the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Azevedo, A. S., & Faria, I. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino superior. *Psicologia*, 20(2), 69-93.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- 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 de vida académica* (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho.
- Boavida, J. (2010). Ensino superior para o novo século. Problema au solução? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 9-36.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.106/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.106/S0140-6736(20)30460-8)
- Cabral, J. (2011). *Vinculação, desenvolvimento psicossocial e adaptação à Universidade: Dinâmicas cognitivas-emocionais*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 52-77. <https://hdl.handle.net/10316.2/3441>
- Camacho, F., Fuly, C., Santos, C., & Menezes, F. (2020). Students in social vulnerability in distance education disciplines in times of COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-12
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

- 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 1º ano. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-45.
- Casanova, J. & Almeida, L. S. (2017). *Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica* - ES. Braga: CIED - Centro de Investigação em Educação.
- Charles, N. E., Strong, S. J., Burns, L. C., Bullerjahn, M. R., & Serafine, K. M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 296, 113706.
- Chickring, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, K. N., Dorio, N. B., Elbridge, m. A., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2020). Adolescent academic achievement: A model of social support and grit. *Psychology in Schools*, 57, 204-221.
- Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI, Vol. 1, 70-85.
- Credé, M., Tynan, M. C., y Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Credé, M., & Phillips, L.A. (2011). A meta-Analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337–346.
- Cunha, M. S., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Decreto-Lei nº 10-A/2020, 13 de março. (2020). Diário da República nº 52/2020, 1º Suplemento, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, Portugal.
- Dias, D. (2019). Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades. Resultados de Aprendizagem: da intenção do professor à ação do estudante. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior desafios e oportunidades* (pp. 115-132).

Dias, D. & Sá, M. J. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 21 (1), 21-34.

DiGiovanni, C., Conley, J., Chiu, D., Zaborski, J. Factors influencing compliance with quarantine in Toronto during the 2003 SARS out-break. *Biosecur Bioterror*. 2004;2: 265-72.

Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). <http://hdl.handle.net/10400.12/1635>

Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24, 29-38.

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>

Duckworth, A. (2016). *Grit: o poder da perseverança e da paixão*. Portugal: Vogais.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://dx.doi.org/10.1080/00223890802634290>

Eisenberg, S. A., Shen, B. J., Schwarz, E. R., & Mallon, S. (2012). Avoidant coping moderates the association between anxiety and patient-rated physical functioning in heart failure patients. *Journal of Behavioral Medicine*. <https://doi.org/10.1007/s10865-011-9358-0>

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Penn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fernandes, E. M., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: *Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

- Fernandez-Martin, F. D., Arco-Tirado, J. I., & hervás-Torres, M. (2020). Grit as a predictor and outcome of educational, professional, and personal success: A systematic review. *Psicología Educativa*, 26(2), 163-173.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1-10.
- Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações
- Ferreira, J. A., Ferreira, A. G., & Ferreira, M. A. G. A. (2018). Desenvolvimento do Estudante do Ensino Superior: modelos teóricos e implicações educativas. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. 35-60) ADIPSI EDUC.
- Ferreira, A., Príncipe, F., Pereira, H., Oliveira, I., & Mota, L. (2020). Covimpact: pandemia covid-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, 3(1), 7-16.
- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81-89.
- Freitas, H. C., Raposo, N. D., & 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) pp. 179-209.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274. doi:10.1353/csd.2007.0024
- Gao, Y., Xu, M. Z., & Yang, Y. F. (2004). Research on coping style and related factors of college students during SARS outbreak. *Chinese Medical Ethics*, 02: 60-63., *Chinese Me(02)*, 60-63.
- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. Em M. Bandeira, A. Prette, & Z. Del Pretti (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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., J. F. (1998).

A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.

Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. (1998). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.

Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: Universidade São Francisco.

Granado, J. I. F., Santos, 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. *Psicologia e Educação*, IV(1), 33-43.

Harvey, L., & Williams, J. (2010). *Fifteen years of Quality in Higher Educacion. Quality in Higher Educacion*, 16(1), 3-36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>

Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and Youth Services Review*, 118, 105355.

Henry, M. (2018). The online student experience: Na exploration of first-year university students'expectations, experiences and outcomes of online education. *Theses: Doctorates and Masters*. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.105355>

Hinkle, S. E. (2004). *Making the transicion: The adjustment experiences of first-year students attending a pre-college academic program* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3151769).

Hoyt, L. T., Cohen, A. K., Dull, B., Maker Castro, E., & Yazdani, N. (2021). "Constant Stress Has Become the New Normal": Stress and Anxiety Inequalities Among U.S. College Students in the Time of COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 270-276. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.10.030>

Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., & Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during COVID-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152191. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152191>

Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 2100-2125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x>

Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011). Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF, 16*(2), 175-184.

Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. Em L. S. Almeida, B. D. Silva & Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (pp. 1023-1030).

Kecojevic, A., Basch, C. H., Sullivan, M., & Davi, N. K. (2020). The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectorial study. *PLOS ONE, 15*(9), e0239696. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239696>

Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E., Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-61). São Francisco, CA. Jossey-Bass.

Li, H., Cao, H., Leung, D. Y. P., & Mak, Y. W. (2020). The Psychological Impacts of a COVID-19 Outbreak on College Students in China: A Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(11), 3933.

Machado, C., & Almeida L. S. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes do 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In) sucesso académico* (pp 133-145). Porto: Porto Editora.

Martins, E. F. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Portugal: Editorial Novembro.

Mazé, C., & Verhiac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire: Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française, 2*, 89-105. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001>

Mendonça, L., & Rocha, A. (2005). A influência das expectativas dos estudantes do 1º ano na adaptação à Escola Superior De Tecnologia Da Saúde do Porto (ESTSP). Em B. D. Silva & L. S. Almeida

(Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 387-404).

Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Matinez, G., Feather-stone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students college experience. *Higher Educacion Studies*, 3(1), 50-62.

Nunes, I. M. L. (2012). *Resiliencia: Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermeira*. (Teses Doctoral, Universidade de Extremadura, España). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaites?codigo=25340>

Nunes, I. M. & Almeida, L. S. (2009). Transição e integração académica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 21, 167-178. <http://hdl.handle.net/10400.11/843>

Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8, 195-203. <https://hdl.handle.net/10400.11/514>

OMS, Organização Mundial de Saúde (2020). <https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>, acedido em 9 de setembro de 2020

Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação Académica no Ensino Superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: desafios e oportunidades* (pp. ADIPSIEDUC).

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

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.

Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição*. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

Ponnock, A., Muenks, K., Morell, M., Yang, J. S., Gladstone, J. R., & Wigfield, A. (2020). Grit and conscientiousness: Another jangle fallacy. *Journal of Research in Personality*, 89.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104021>

Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017a). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208-219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>.

Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017b). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1170>

Postigo, A., Cuesta, M., Carcía-Cueto, E., Menéndez-Aller, A., González-Nueco, C., & Muñoz, J. (2021). Grit assessment: Is one dimension enough? *Journal of Personality Assessment*, 103(6). <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1848853>

Raposo, N. V. (2003). *As abordagens da adaptação ao ensino superior. As mudanças de contexto, de relação pedagógica, de conteúdos e de métodos*. Comunicação pessoal. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149-175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>

Reich, W., Harber, K., Siegel, h. (2008). Self-structure and well-being in life transitions. *Self and Identity*, 7, 129-150.

Rosário, P. (2013). Aprendizagem: Processos de conhecer, metaconhecer, aprender e resolver problemas. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp.297-332). Lisboa: Climepsi Editores.

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. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9079-6>

Salgado, A., Martins, H., Dores, A., Dores, A., & Santos, a. (2010). O Problem-based learning e suas implicações nas expectativas e vivências acadêmicas dos estudantes do 1º ano de Cursos de tecnologias da saúde. in C. Nogueira, In C. Nogueira, i. Silva, L. Lima, A. T. almeida, R. Cabecinhas, r.

Gomes, et al. (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2839-2853). Braga: Universidade do Minho.

Salgueira, A. P., & Almeida, I. 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, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Avaliação*, 6 (3), 31-43.

Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação académica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150-163.

Schiff, M., Zasiakina, L., Pat-Horenczyk, R., & Benbnisky, R. (2020). COVID-Related Functional Difficulties and Concerns Among University Students During COVID-19 Pandemic: A Binational Perspective. *Journal of Community Health*.

<https://doi.org/10.1007/s10900-020-00930-9>

Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *University of Maryland*, 9(2), 2-18.

Schulenberg, J. E. (2002). A developmental perspective on alcohol use and heavy drinking during adolescence and the transition to young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol, Supplement*, (s14), 54-70.

Seco, M. S. B., 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*, 4, 7-21.

Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students expectations align with their first-year experiences?. *NASPA Journal*, 42, 153-174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>

Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, a. M., Guisande, M. A. (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.

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.911Sares sare>

Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajuste académico: un estudio com estudiantes portugueses de primer año. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.

Soares, A. P., Francischetto, V., Dutra, B. M. S., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. B. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Revista PsicoUSF*, 19(1), 49-60. <http://9081-www.redalyc.org/articulo.oa?id=40104144>

Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Qualitin Higher Educacion*, 8(3), 215-224. <https://doi.org/10.1080/1353832022000031656>

Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In VER

Taveira, E. D. S. S. (2011). Integração e suporte social: o contributo do apoio pelos pares. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Teixeira, M. A. P. Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 158-202.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S.

(2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. doi:10.2190/COC4-EFT9-EG7W-PWP4

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.

Unesco (1998, Outubro). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris.

Valadas, S. T., Gonçalves, F. R., & Faisca, 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.

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de Engenharia. In VI *Internacional Conference on Engineering and Computer Educacion* (pp. 457-461). Argentina: ICECE.

Wang, C., & Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>

Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Educacion*, 62, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9399-2>