Capítulo 3
Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no ensino superior

Leandro S. Almeida[1] *& Joana R. Casanova*[1]

Resumo

Com a expansão do Ensino Superior assiste-se a uma progressiva heterogeneização dos estudantes, nem sempre preparados para responderem de forma eficiente aos desafios e exigências deste nível de ensino. Consequentemente, a investigação relata dificuldades na sua transição e adaptação académica que, não sendo devidamente superadas, geram situações de insucesso académico e abandono do curso e/ou da instituição. Esta situação ocorre internacionalmente, e também em Portugal, podendo os problemas para o desenvolvimento socioeconómico do país avolumarem-se em virtude das taxas mais reduzidas de frequência do Ensino Superior face às médias europeias. Acrescem os problemas decorrentes do impacto da política de *numerus clausus* no acesso ao Ensino Superior em Portugal, levando a que, anualmente, cerca de 50% dos estudantes não sejam colocados no par curso/instituição de sua primeira escolha. Algumas destas dificuldades são documentadas neste capítulo, assim como oportunidades de desenvolvimento psicossocial dos estudantes, propondo-se que o Ensino Superior deve manter o seu padrão de exigência e desafio no cumprimento da sua missão. Em consonância, alguns serviços e

[1] Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-Mail de contacto: leandro@ie.uminho.pt

medidas devem ser implementados pelas instituições por forma a ajudar os estudantes nas dificuldades experienciadas e na potenciação do seu desenvolvimento e sucesso académico. Em particular, importa atender aos estudantes do 1.º ano pois a mesma investigação relata maiores taxas de insucesso académico e de abandono nesta fase do percurso académico.

Palavras-chave: Ensino Superior, adaptação académica, desenvolvimento psicossocial, sucesso académico, estudantes do 1.º ano

1. Introdução

A sociedade, na sua progressiva complexidade e evolução, requer especializações técnicas por parte dos profissionais, alicerçados em atitudes e disponibilidades de formação contínua ao longo da vida. Neste sentido, as instituições de Ensino Superior (IES) assumem parte significativa da responsabilidade de formação das novas gerações, incluindo-se nessa formação as competências científicas e técnicas, as competências humanas e culturais, assim como um conjunto alargado de competências transversais. Estas últimas são cada vez mais reconhecidas como fundamentais, não só para a realização profissional e para o exercício da cidadania da população adulta, como também para o desenvolvimento global da própria sociedade (Ferreira & Ferreira, 2001).

O Ensino Superior (ES) atravessa, em Portugal, significativas mudanças. A expansão nas últimas décadas, verificada no número de cursos e de estudantes, traduziu-se numa massificação crescente das suas práticas, desde logo contraproducentes face à maior diversidade de públicos que passou a integrar (por exemplo, estudantes mais velhos, estudantes de primeira geração ou provenientes de famílias sem frequência

de ES, de minorias culturais ou com algum tipo de deficiência ou limitação orgânica) (Araújo, Costa, Casanova & Almeida, 2014; Fragoso, 2016; Valadas, Gonçalves & Faísca, 2011; Veiga, 2010). Tradicionalmente associada às elites socioculturais e pouco disponível para se modificar por movimentos internos, a Universidade favorece a democraticidade no acesso, abrindo no presente os seus cursos a "novos públicos" dela antes arredados, contudo não assegura a democraticidade no sucesso. Por outras palavras, observam-se taxas de ingresso socialmente diferenciadas em termos de cursos e de instituições, podendo também ter reflexos na taxa de conclusão dos cursos (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006).

A expansão do ES em Portugal surge associada a uma política de "*numerus clausus*" do qual decorre um efeito de cascata no preenchimento das vagas dos cursos mais valorizados socialmente ou mais desejados pelos estudantes. O efeito de cascata prende-se com o facto dos estudantes não colocados nos cursos que constituem a sua primeira opção, ocuparem as vagas de outros cursos, retirando deles os estudantes que os elegeram em primeira opção (Fonseca, Dias, Sá & Amaral, 2014). Esta realidade torna-se evidente quando, ano após ano, se verifica a percentagem de estudantes que se inscrevem em cursos que não são a sua primeira escolha. Nos últimos anos, segundo os dados do Ministério da Ciência e Ensino Superior, 50% dos estudantes não se inscreveram no par "curso/instituição" de primeira opção. Acresce ainda, a possibilidade de existirem estudantes que assumem como primeira opção cursos que, à partida, são já uma escolha "condicionada" pelas suas condições económicas, pela proximidade geográfica da família, ou pela ponderação entre média de acesso possuída e a exigida nos cursos. Assim, vários estudantes, quando ingressam no ES, estão numa "fase

de moratória vocacional" passando o 1.º ano no ES a explorar ou a concretizar um plano que lhes viabilize uma aproximação ao curso de preferência (Fonseca *et al.*, 2014). Aprofundando esta situação, Taveira (2000) acrescenta que vários estudantes frequentam o ES marcados por notória indecisão vocacional associada à falta de exploração e ao fraco compromisso com o desenvolvimento da respetiva carreira.

O desfasamento entre os Ensinos Secundário e Superior ao nível das características, desafios e exigências, assim como o desfasamento entre a formação disponibilizada no ES e as necessidades reais da sociedade e do mercado de trabalho, são ainda aspetos a merecer reflexão. Com a expansão, o ES diversificou e complexificou a sua oferta formativa, nem sempre facilmente percetível por parte dos estudantes e suas famílias, aliás também por parte dos empregadores. Por outro lado, as orientações europeias, em particular a "Declaração de Bolonha", estimularam mudanças significativas na formatação dos cursos e nas práticas pedagógicas. Em particular, incentivam-se metodologias de ensino centradas no papel ativo dos estudantes, visando aprendizagens assentes na aquisição e na construção de competências, no trabalho de projeto e na resolução de problemas, esperando-se dos estudantes maior responsabilização pela sua formação e desenvolvimento de carreira (Almeida, 2007; Ferreira & Ferreira, 2001; Sousa & Torres, 2015).

2. Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico

O percurso académico anterior, os projetos de carreira e as expectativas académicas diferenciam os estudantes no momento

do seu acesso ao ES e assumem especial relevância na qualidade da sua adaptação académica (Araújo, 2017; Araújo *et al.*, 2014; Costa, Araújo, Gonçalves & Almeida, 2013; Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Sousa & Torres, 2015; Veiga, 2010). As competências cognitivas, onde se incluem os conhecimentos curriculares prévios, os recursos motivacionais e os planos vocacionais de desenvolvimento de carreira, a título de exemplo, nem sempre são os mais adequados a uma aprendizagem assente na autonomia do estudante, na sua autorregulação e numa abordagem profunda ou construtivista de aprendizagem (Rosário, 2013; Rosário & Almeida, 2005; Taveira, 2013). Nesta altura pode-se questionar o "ajustamento" entre as exigências colocadas pelo ES e as competências para a sua efetiva superação por parte dos estudantes, em função dos níveis dos níveis de competência académica e de maturidade psicossocial.

A investigação tem mostrado que alguns estudantes não reúnem as competências necessárias para enfrentarem com sucesso os desafios colocados pelo ES (Boavida, 2010; Casanova & Almeida, 2016; Ferreira & Ferreira, 2001). A confrontação inevitável entre os recursos pessoais do estudante e as exigências do novo contexto académico destaca a relevância da investigação relativa aos processos de transição e adaptação académicas, pela sua forte implicação no bem-estar, satisfação e sucesso académico do estudante, ao longo do 1.º ano no ES, e em particular nas primeiras semanas. A não resolução de tais exigências e dificuldades com ajustamento satisfatório e com um nível progressivo de maturidade psicossocial do estudante acabará por favorecer o insucesso escolar e colocar em risco a sua permanência e conclusão do curso (Almeida, 2007; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013; Soares, Guisande, Almeida &

Páramo, 2009). Assim, e apesar de o ingresso no ES ser almejado pela grande maioria dos estudantes, verificam-se, com alguma frequência, problemas emocionais, sociais e de rendimento académico, principalmente nos primeiros tempos no ES (Cabral & Matos, 2010; Almeida, Araújo & Martins, 2016; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007; Lencastre, Guerra, Serra Lemos & Costa Pereira, 2000; Martín, Tirado, Ortega & Diaz, 2011; Pinheiro, 2003; Seco, 2011; Seco, Pereira, Filipe & Alves, 2016; Soares, Guisande & Almeida, 2007).

As dificuldades na adaptação académica dos estudantes podem repartir-se por áreas bem diversas, podendo ser do foro pessoal e interpessoal, de aprendizagem ou institucionais (Casanova & Almeida, 2016; Nico, 2001; Pinheiro, 2003). Estas dificuldades diferem na sua natureza e intensidade de estudante para estudante, oscilando em função do nível de maturidade psicossocial e das competências de aprendizagem dos estudantes e, necessariamente, em função dos contextos pedagógicos e serviços de apoio que encontram no âmbito do curso e da instituição (Almeida, 2007; Araújo *et al.*, 2014; Pinheiro, 2003; Seco *et al.*, 2005; Soares, 2003; Tomás, Ferreira, Araújo & Almeida, 2014; Valadas, 2016). Sinais de risco ocorrem quando os estudantes sentem saudades da família, quando não constroem novas redes de suporte social, quando não frequentam as aulas ou não realizam as tarefas escolares, ou não vislumbram a concretização das metas e expectativas que justificaram a sua candidatura ao ES. Tudo isto se complica quando persiste o não interesse genuíno pelo curso e/ ou instituição em que foram colocados pelo sistema de "*numerus clausus*", quando as práticas pedagógicas dos professores não atendem às caraterísticas e necessidades dos estudantes, ou quando não existem serviços institucionais de apoio.

A intervenção, nestes casos de dificuldade evidente, não passa pela eliminação dos desafios ou exigências próprias do ES (Ferreira & Ferreira, 2001). A resposta deve passar pelo *empowerment* (empoderamento) do estudante para fazer face às dificuldades, apoiando-o na procura ou na mobilização dos recursos necessários para enfrentar de forma positiva e desenvolvimental os novos desafios com que se defronta. As respostas por parte da instituição não são únicas nem generalizáveis, sendo mais adequado pensar numa "cascata de respostas ou serviços de apoio", cuja eficiência passa, necessariamente, pela sua adequação às necessidades de cada estudante. O estudante não pode ser substituído no seu próprio papel de estudante e de jovem-adulto, sendo que daqui decorrem papéis e compromissos que terá que necessariamente assumir. Se a instituição e os docentes devem assegurar respostas, cabe ao estudante rentabilizá-las e contribuir para a eficácia das mesmas.

Por razões várias, podemos antecipar que todos os estudantes experienciam um misto de expectativas positivas e de ansiedade quando ingressam no ES. Alguns deles vivenciam maiores dificuldades na sua adaptação académica. As instituições devem, de forma atempada, estar atentas às expectativas iniciais dos estudantes que não se concretizam, para situações de isolamento ou fracas redes de suporte social, ou para o absentismo às aulas e problemas na prossecução das primeiras aprendizagens curriculares. A investigação sugere que o desinvestimento nas atividades académicas, muitas vezes expresso no absentismo às aulas, traduz-se em maus desempenhos académicos e precede situações de abandono (Gump, 2004; Pérez & Aguilar, 2011; Sheldon & Epstein, 2002). A vivência de dificuldades na adaptação ao ES sem qualquer ajuda, ou sem o vislumbrar de soluções por parte do estudante, pode

induzir comportamentos progressivamente menos adequados, por exemplo situações de solidão e depressão, problemas de sono e de alimentação, ou aumento do consumo de álcool e outras substâncias psicoativas (Almeida *et al.*, 2018; Cabral & Matos, 2010; Caamaño-Isorna, Corral, Parada & Cadaveira, 2008; Santos, Veiga & Pereira, 2012; Schnetzer, Schulenberg & Buchanan, 2013). A não superação de tais dificuldades explica porque o insucesso académico e o abandono dos cursos/instituições assumem particular expressão em estudantes do 1.º ano (Almeida, Araújo & Martins, 2016; Baptista, 2015; Bernardo *et al.*, 2017; Casanova, 2018; Soares, Guisande, Diniz & Almeida, 2006). Na falta de outros indicadores mais diretos das dificuldades enunciadas, podem as instituições e os seus agentes estarem atentos, sem estigmatizar, aos estudantes provenientes de famílias com menores recursos socioculturais, os estudantes que integram os "novos públicos", os estudantes que não ingressam no par curso/instituição de primeira escolha ou que acedem ao ES com classificações muito baixas no Ensino Secundário, pois são variáveis frequentemente associadas às dificuldades iniciais de aprendizagem e de adaptação académica (Germeijs & Verschueren, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares *et al.*, 2006, 2009).

3. Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico

O ES tem um impacto relevante na vida dos estudantes a nível cognitivo e, também, a nível afetivo e social (Arnett, 2004; Ferreira & Ferreira, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, 2003; Taveira, 2000). Sendo o sucesso académico

multivariado e multidimensional, importa pensar em modelos teóricos e em intervenções que respeitem a complexidade do fenómeno. Neste sentido, Alarcão (2000) sistematiza os fatores associados ao sucesso académico, referindo que estes assentam em: (i) características dos estudantes, como 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, entre outros; (ii) características dos docentes, como a relação com os estudantes, a competência científica e pedagógica, a adequação entre métodos de ensino e de avaliação, ou as expectativas que têm relativamente aos estudantes; (iii) características do currículo, como a articulação entre os níveis de ensino, a existência de pré-requisitos adequados, a organização de calendários e horários, ou a flexibilidade curricular; e (iv) características da instituição universitária, como os espaços e condições físicas, a dimensão das turmas, a disponibilização de recursos, ou as oportunidades extracurriculares.

A par das questões da aprendizagem e sucesso escolar, merece referência a oportunidade do desenvolvimento psicossocial do estudante no quadro do ES. Tendo como referências as perspetivas desenvolvimentistas e psicossociais. Segundo Chickering e Reisser (1993), podemos descrever sete vetores do desenvolvimento psicossocial do jovem universitário (cf. Tabela 1, página seguinte). Os três primeiros vetores estão particularmente em foco nos dois anos iniciais de frequência do ES e os restantes quatro nos anos seguintes.

O primeiro vetor — *desenvolvimento do sentido de competência* — caracteriza-se pelos ganhos ao nível da competência intelectual, da competência física e da competência interpessoal.

Tabela 1
Ilustração dos sete vetores
do desenvolvimento psicossocial

Vetores de desenvolvimento psicossocial	Competências a desenvolver (exemplo)
(i) desenvolvimento da competência	autoconfiança na competência para lidar com as exigências e acontecimentos de forma bem-sucedida.
(ii) gestão das emoções	maturidade emocional, assente numa gestão das emoções mais eficaz do ponto de vista pessoal e social.
(iii) desenvolvimento da autonomia	independência emocional e instrumental assente na interdependência pessoal em relação aos outros.
(iv) desenvolvimento das relações interpessoais	estabelecimento de relações mais satisfatórias e intimas assentes na maior tolerância das diferenças individuais.
(v) desenvolvimento da identidade	definição de forma própria de estar na vida, assente na consciência das forças e limitações pessoais.
(vi) desenvolvimento do sentido de vida	projeto ou perspetiva de futuro nas várias esferas da vida, considerando objetivos, opções e planos a médio e a longo prazo.
(vii) desenvolvimento da integridade	definição de valores e de comportamento em consonância com os seus valores, sendo estes mais flexíveis e ponderados.

Reportando-nos ao domínio cognitivo, ao longo da sua formação o estudante adquire um maior domínio dos conteúdos aprendidos, demonstrando maiores níveis de flexibilidade cognitiva e de sofisticação intelectual. Este nível de elaboração irá permitir uma melhor compreensão da informação e uma maior capacidade para analisar as singularidades das diferentes informações e respetivos contextos. Para além da aquisição

da informação, é também nesta fase que se dá o maior desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, característica esta que poderá estar relacionada com a própria organização do curso e com a postura do estudante face ao ES. O desenvolvimento de novas competências cognitivas permite ao estudante lidar de forma mais eficaz com a informação e com o mundo à sua volta, questionando os problemas e as diferentes situações que vai enfrentando, melhorando a capacidade de pesquisa, de síntese e de integração de informação proveniente de diferentes fontes, desenvolvendo um sentido interno de competência.

O segundo vetor — *gestão emocional* — diz respeito à necessidade de regulação emocional decorrente da multiplicidade de experiências que o ingresso no ES acarreta. O confronto do estudante com uma diversidade de pessoas e de situações requer alterações nos padrões de resposta comportamental, cognitiva e afetiva (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Reich, Harber & Siegel, 2008). A gestão emocional está intimamente ligada à abertura para a experiência emocional, que implica o conhecimento das emoções e a capacidade para as discriminar. Ao mesmo tempo, importa que o estudante consiga vivenciar positivamente as diversas emoções, aprendendo a gerir sentimentos negativos ou situações menos agradáveis. Concretizando, o ingresso no ES pode desencadear alguns sentimentos de tensão ou irritabilidade, que poderão dar lugar a uma expressão desadequada dos mesmos, nomeadamente, explosões emocionais e/ou verbais e, até, agressões. Com alguma frequência no quotidiano académico surgem situações marcadas por alguma irritabilidade, ansiedade, depressão e medos, acompanhados por sentimentos de culpa, vergonha e preocupação, entre outras, importando que o jovem aprenda a regular tais emoções para que as mesmas não perturbem as suas relações de amizade e as suas aprendizagens

(Chickering & Reisser, 1993; Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010; Ferreira, 2016).

O terceiro vetor — *desenvolvimento da autonomia* — ocorre através do desenvolvimento da independência em termos emocionais e instrumentais, assim como o reconhecimento e aceitação da interdependência relativamente aos seus pares e superiores hierárquicos (Chickering & Reisser, 1993). A frequência de um novo contexto, em que o estudante já atingiu a maioridade e em que se espera que gradualmente se torne mais autónomo e independente, desafia-o a níveis superiores de autorregulação e autonomia. Por exemplo, quando existe independência emocional do estudante relativamente à família, verificam-se sentimentos positivos de segurança, de afeição e de procura de ajuda ou aconselhamento junto dos pais. Os estudantes que desenvolvem a sua autonomia, embora possam equacionar custos e benefícios das suas escolhas, por exemplo a nível académico e de carreira, sentem-se confiantes para seguir os seus objetivos, lidam melhor com os momentos de solidão e enfrentam com maior perceção de eficácia as dificuldades do contexto académico (Ferreira, 2016). Este contexto pode ser ainda mais desafiante em termos emocionais quando o jovem deixa de residir com a sua família e deixa de ter por perto o grupo de amigos da infância, pois apela à autonomia instrumental como saber cozinhar, tratar da sua roupa, regular os períodos de sono ou ir a um centro de saúde se estiver doente. Ao mesmo tempo, o reconhecimento e aceitação da interdependência com os outros favorecem o desenvolvimento de competências de reciprocidade, compromisso e responsabilidade. Estas mudanças na vida do estudante conduzem a níveis superiores de autonomia e autoeficácia que favorecem a satisfação do estudante na gestão da sua aprendizagem e projetos (Taveira, 2013).

O quarto vetor — *definição da identidade* — vai sendo consolidado através das diferentes experiências que os estudantes vão tendo no contexto académico, nomeadamente quando regulam as suas emoções, desenvolvem competências cognitivas e ganham confiança e independência relativamente aos problemas e aos outros. Através de vários processos psicológicos, o jovem adulto vai desenvolvendo uma maior consciência de si mesmo, vai desenvolvendo perceções pessoais de competência e de valor através das suas experiências individuais, sociais e culturais. Assim, as vivências académicas que o estudante experimenta contribuem, em muito, para o seu desenvolvimento integral, incluindo aqui diferentes facetas da identidade (género, orientação sexual, autoconceito ou autoeficácia, entre outros).

O quinto vetor — *desenvolvimento de relações interpessoais* — consiste na capacidade do estudante estabelecer relações interpessoais maduras, para respeitar as diferenças e mostrar tolerância pelas características dos outros sem recear que estas coloquem em causa a sua própria identidade. O aumento do sentido e desejo de intimidade nas relações permite ao estudante desenvolver ligações mais seguras e duradouras, baseadas em compromissos, honestidade, respeito e responsabilidade. Este vetor de desenvolvimento psicossocial ganha relevância nas instituições nacionais de Ensino Superior quando se assiste a um aumento progressivo do intercâmbio e mobilidade internacional dos estudantes.

O sexto vetor — *desenvolvimento de um sentido de vida* — diz respeito a um desenvolvimento psicossocial mais global. Os estudantes (jovens-adultos) assumem com o desenvolvimento da sua identidade, a construção de sentido e objetivos de vida. Torna-se relevante a fixação de objetivos a curto prazo, mas também a longo prazo, nomeadamente a exploração

e clarificação de interesses e preferências profissionais. A frequência de um curso superior vai aproximando o estudante do que virá a ser a sua vida profissional, familiar e de cidadania, favorecendo um progressivo compromisso com a sua formação e o desenvolvimento de objetivos de carreira. No fundo, o ES estimula o jovem a clarificar os seus interesses e objetivos, o que desenvolve a sua persistência, intencionalidade e perseverança perante as adversidades que vão surgindo.

Por fim, o sétimo e último vetor refere-se ao *desenvolvimento da integridade.* Com este último vetor de consolidação do desenvolvimento psicossocial, espera-se que os estudantes desenvolvam a sua integridade ou congruência, nomeadamente através da exploração e da construção de um sistema de valores pessoais. Gradualmente, o estudante assume-se mais relativista, com pensamentos e valores mais equilibrados e respeitadores do "outro" (Ferreira & Ferreira, 2001). As vivências no contexto universitário são particularmente favoráveis ao desenvolvimento da integridade, não só pela diversidade de saberes e de perspetivas estimuladas no decurso das aprendizagens académicas, mas também devido à diversidade de situações e de pessoas com que o estudante interage. Esta diversidade, presente ao nível dos interesses, tradições e comportamentos dos outros, implica que o estudante se vá construindo civicamente de forma a respeitar-se e a respeitar os outros, conciliando interesses pessoais e sociais e respeitando as opiniões e pontos de vista de terceiras pessoas.

Em síntese, a adaptação ao ES, pela sua complexidade e pelas oportunidades de desenvolvimento psicossocial que oferece, apela a um contínuo de competências adaptativas pessoais, interpessoais e académicas que devem ser mobilizadas pelo estudante para a confrontação, bem sucedida, com as exigências e desafios sociais, emocionais, curriculares e institucionais

inerentes (Almeida, 2007; Arnett, 2004; Cabral & Matos, 2010; Ferreira & Ferreira, 2001; Pinheiro, 2003; Seco *et al.*, 2005; Soares, Guisande & Almeida, 2007; Soares, Pinheiro & Canavarro, 2015). Pelas oportunidades de desenvolvimento que representam, e face à diversidade de estudantes que recebem, as instituições de ensino superior devem manter os desafios formativos e desenvolvimentais que o caracterizam, assegurando também os apoios necessários ao sucesso académico e desenvolvimento psicossocial dos seus estudantes.

4. As respostas institucionais

Reafirmando que as instituições devem equilibrar os níveis de exigência e os apoios facultados aos estudantes por forma a facilitar a sua adaptação e o sucesso académico, importa elencar alguns aspetos que deverão servir de base a medidas de prevenção e promoção do sucesso. Procurando alguma sistematização, Tinto (2007) apontava seis condições que favorecem o sucesso académico, em sentido amplo, nomeadamente: i) Compromisso com o estatuto e papel de estudante, ii) Expetativas 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.

Mais tarde, em 2012, aprofundando estas condições mais centradas nos estudantes, Tinto apresentou os pilares que as instituições deveriam ter em conta no seu plano de ação com vista ao sucesso dos estudantes. Os estudantes estarão mais próximos de um percurso de sucesso quando as instituições em que estão inseridos (i) tornam claras e elevam as expectativas face

ao sucesso dos seus estudantes, (ii) disponibilizam suporte académico e social, (iii) avaliam e dão *feedback* de forma sistemática e frequente sobre o desempenho dos estudantes, e (iv) envolvem os seus estudantes nos vários contextos da vida académica, especialmente no contexto de sala de aula.

Analisando cada um destes quatro pontos, o investimento que os estudantes fazem na sua formação superior e o sucesso que alcançam estão relacionados com as suas expectativas académicas. Se por um lado nos é fácil de compreender que os estudantes com expectativas positivas e realistas em relação a si e ao curso, estarão mais alinhados com um percurso de sucesso; mais difícil é sinalizar os estudantes que chegam ao ES com expectativas pouco realistas ou desadequadas (Smith & Wertlieb, 2005; Soares, 2003). A investigação mostra que este desajustamento pode verificar-se quer em estudantes com expectativas demasiado elevadas e irrealistas, quer em estudantes com expectativas reduzidas e que tendem a colocar pouco empenho nas suas aprendizagens. Se numa situação a frustração na fase de transição acaba por ser frequente, na outra os estudantes não se comprometem suficientemente com a vida académica e as suas exigências.

A par das expectativas dos estudantes, as IES têm também um papel importante na forma como estas expectativas académicas vão sendo moldadas. Aquilo que as IES e os professores esperam dos seus estudantes será também determinante. As expectativas das instituições e dos professores face ao desempenho e rendimento dos seus estudantes vão contribuir e condicionar as expectativas dos próprios estudantes. Torna-se, assim, determinante não só olhar para o nível das expectativas dos estudantes que ingressam no ES, como também refletir sobre a clareza e consistência das expectativas

institucionais face à vida académica, aprendizagem e sucesso dos seus estudantes.

Em relação ao segundo aspeto, sendo esperado que o ES coloque desafios e estimule o desenvolvimento global dos estudantes, é também desejável que as IES disponibilizem suporte à vivência e superação desses desafios. O suporte disponibilizado pelas instituições, que poderá ser expresso através de serviços de apoio, gabinetes, medidas/políticas específicas, assim como atividades de convívio, tutorias e mentorias, fará a diferença para o sucesso e, em muitos casos, para a permanência e conclusão da formação superior. Este tipo de apoios será especialmente pertinente para estudantes que ingressam no 1.º ano do ES com um percurso escolar prévio pouco consolidado, assim como para estudantes deslocados da sua família ou estudantes que enfrentam dificuldades de manutenção financeira.

A investigação sugere que dinâmicas institucionais, assentes em atividades que permitam aos estudantes a criação e manutenção de uma rede de suporte social de qualidade, dotarão os estudantes de mais recursos e competências para enfrentarem as necessidades e exigências do seu quotidiano académico. Uma das respostas institucionais mais frequentes às dificuldades de adaptação académica dos estudantes nas primeiras semanas passa por assegurar apoio tutorial ou horas semanais de atendimento, incluindo nesses espaços a análise da estrutura curricular, das metodologias de ensino e de avaliação dos professores, e as abordagens à aprendizagem por parte dos estudantes.

Uma terceira forma das instituições mais contribuírem para o sucesso dos seus estudantes é o acompanhamento e monitorização dos seus percursos académicos, nomeadamente assegurando um *feedback* instrutivo e sistemático sobre o seu desempenho. Integrando esta monitorização na estratégia de ação, será possível

analisar as características dos estudantes ingressantes, identificar necessidades específicas de subgrupos de estudantes e definir respostas ajustadas e atempadas, conducentes à adaptação e sucesso dos estudantes, nas áreas curriculares e sociais. Sendo importante ajudar o estudante a desenvolver maiores competências de autorregulação, também as IES podem adequar as metodologias de ensino e de avaliação, tomando a natureza das aprendizagens e as características dos estudantes. Neste caso particular, os diretores dos cursos e os docentes do 1.º ano são fundamentais para a implementação de tais mudanças, importando sensibilizar os docentes que lecionam aos estudantes do 1.º ano para lacunas de conhecimentos em certas áreas curriculares ou para dificuldades iniciais de aprendizagem e de organização do estudo por parte dos estudantes ingressantes. Sendo uma forma de prevenção do insucesso, interessa que o *feedback* seja bastante frequente e não apenas no final do semestre ou aquando dos momentos formais de avaliação. Ao mesmo tempo, importa assegurar um valor instrucional a esse *feedback* dos docentes, nomeadamente a inclusão de orientações ao estudante sobre o seu processo de aprendizagem e sobre as atitudes e/ou participação nas aulas. Também a criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem através de trabalhos de grupo, promovendo a iteração com colegas do curso e da turma, favorece a integração do estudante no ES (Rosário, 2013), por exemplo desenvolvendo redes de suporte social e aprendizagem cooperativa (Bariani & Pavari, 2008; Sousa & Torres, 2015).

Por último, o quarto aspeto destaca o envolvimento académico dos estudantes e o seu forte impacto no sucesso e conclusão dos cursos. Estudantes mais envolvidos com os seus professores, com os seus colegas e com a instituição, estarão dispostos a estabelecer um maior nível de compromisso com o seu papel de

"estudante" e com a realização das tarefas académicas. São estes níveis de compromisso que também permitem aos estudantes construírem e consolidarem redes de maior e melhor suporte social e emocional para enfrentarem as dificuldades inerentes à transição e adaptação ao ES.

A propósito do envolvimento académico, importa cuidar das atividades de acolhimento. Neste quadro, uma breve alusão às "praxes académicas" a cargo dos estudantes mais velhos, cada vez mais objeto de crítica por parte da comunidade, do governo e dos órgãos de gestão das IES pelas formas de humilhação e exclusão que podem apresentar. Se as IES se preocupam em desenvolver no jovem-adulto sentimentos nobres que lhe permitam estabelecer objetivos de vida e profissionais, importa cuidar da qualidade e da extensão de tais atividades, para que possam configurar verdadeiras oportunidades de integração, contribuindo para o sucesso académico dos estudantes (Dias & Sá, 2013).

5. Considerações finais

As transformações operadas no ES em Portugal, em particular a sua expansão e abertura a "novos públicos", ou também a mudança de paradigma nas práticas de ensino-aprendizagem a favor de métodos ativos e assentes na participação e trabalho dos estudantes, desafiam as instituições à implementação de medidas diferenciadas de apoio aos estudantes na sua adaptação e sucesso académicos, em particular logo na sua transição para o ES e no percurso ao longo do 1.º ano. A expectativa social é a de que as IES não diminuam os desafios colocados aos jovens na sua formação e desenvolvimento psicossocial, sendo capazes não só de democratizar o acesso, mas igualmente o sucesso, antecipando que

alguns subgrupos de estudantes chegam ao ES mais "fragilizados" nos seus níveis de conhecimentos e competências. Tais estudantes devem ser desafiados a crescer aproveitando as oportunidades singulares, mesmo que traduzidas em exigências, do ES (Boavida, 2010; Dias & Sá, 2014). Paralelamente, as IES devem assumir de forma responsável respostas diferenciadas e conceber serviços e medidas de apoio na transição e na adaptação dos seus estudantes.

De referir dois artigos pioneiros em Portugal sobre a problemática em análise, sugerindo algumas décadas de reflexão sobre o tema e sobre alguns serviços entretanto criados. A análise do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário e a riqueza de vivências que o ES pode proporcionar a esse mesmo desenvolvimento aparece em dois artigos (Ferreira & Hood, 1990; Hood & Ferreira, 1983). Por sua vez, num outro artigo, Gonçalves e Cruz (1988) apontam para a necessidade da criação de serviços de apoio psicológico aos estudantes, visando a promoção do seu desenvolvimento e a prevenção ou superação de dificuldades vivenciadas na esfera psicossocial e académica. Em síntese, o ES não se pode demitir da sua missão e funções. Contudo, se a sua subsistência em termos de investimento público ou das famílias depende do volume de estudantes que acolhe, deve preocupar-se com as reais condições de sucesso que proporciona.

A transição e adaptação académicas são fenómenos complexos pela diversidade de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais envolvidas. As respostas às dificuldades que os estudantes vivenciam na sua transição e ajustamento não podem, por isso, ser simplificadas ou tipificadas para um estudante médio, cada vez mais virtual, ou indiferenciadas para todo o tipo de estudantes. Uma diversidade de serviços e de profissionais, onde se destacam os relacionados com a psicologia, deve estar devidamente identificada e ser disponibilizada aos estudantes

que deles necessitem. Um estudante no 1.º ano do ES que não seja capaz de lidar de forma positiva com as mudanças de vida e com exigências académicas que lhe vão surgindo, pode facilmente entrar num processo de desinvestimento, de insucesso e de abandono. O risco de abandono pode ser ampliado se, a par dessas dificuldades, as expectativas académicas não são elevadas. Especificando, quando os custos emocionais, sociais, familiares e/ou financeiros são maiores e suplantam os ganhos que se percecionam, ou que os estudantes acreditam vir a alcançar, então os riscos de abandono avolumam-se.

A mudança nas práticas instituídas não é fácil para os intervenientes do processo educativo. A consciência da necessidade de mudança é um primeiro e importante passo, contudo algo mais deve ser feito no sentido de potenciar essa mudança. No caso dos docentes, a sua formação pedagógica nem sempre foi acautelada no início ou no decurso da respetiva carreira académica. Como em relação ao apontado sobre o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, a utilização de novas e inovadoras práticas pedagógicas por parte dos docentes do ES pressupõe a sua mobilização e empoderamento. Esta situação é particularmente relevante junto dos docentes que lecionam as unidades curriculares do 1.º ano, já que são os que, de forma consciente ou não, são intervenientes diretos na adaptação e no sucesso académico dos estudantes.

Recursos On line

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/mctes.aspx

Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência: Seminário Sucesso Académico 2015 — http://www.dgeec.mec.pt/np4/499.html

Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior: http://resapes.pt/

Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES): http://www.gtaedes.pt/

European Higher Education Area and Bologna Process: http://www.ehea.info/

Comissão Europeia — Educação e Formação: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education_pt

Proyecto GUIA — Gestión Universitaria Integral del Abandono: http://www.alfaguia.org/

Referências

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. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*(2), 203-215.

Almeida, L. S., Araújo, A. M. & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia, 14*(2), 189-207.

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., Soares, A. P., Guisande, A. A. & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1.º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*(1), 207-220.

Almeida, L. S., Pérez Fuentes, M. del C., Casanova, J. R., Linares Gázquez, J. J. & Molero Jurado, M. del M. (2018). Alcohol Expectancy-Adolescent Questionnaire (AEQ-AB): Validation for portuguese college students. *Health and Addictions, 18*(2), 155–163. doi:10.21134/haaj.v18i2.389

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación, 4*(2), 132-141. doi:10.17979/reipe.2017.4.2.3207

Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Perceções Académicas — Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi, 4*(1), 156-178.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* New York, NY: Oxford University Press.

Baptista, J. O. (2015). Indicadores de transferência e de abandono no Ensino Superior Português. Comunicação da DGEEC no Seminário "Sucesso Académico'15". Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: www.dgeec.mec.pt/np4/499.html.

Bariani, I. C. D. & Pavari, R. (2008). Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação académica. *Estudos de Psicologia, 25*, 67-75.

Bernardo, G. A. B., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2017). Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. *Frontiers in Psychology, 8*(September). doi:10.3389/fpsyg.2017.01544

Boavida, J. (2010). Ensino superior para o novo século. Problema ou solução? *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44*(1), 9-36.

Caamaño-Isorna, F., Corral, M., Parada, M. & Cadaveira, F. (2008). Factors associated with risky consumption and heavy episodic drinking among Spanish university students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 69*, 308-312.

Cabral, J. & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica, 52*, 55-77.

Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 5-22. doi:10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22

Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1.º ano. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, XX* (1), 27-45.

Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P. & Almeida, L. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2*(1), 63-74.

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

Dias, D. & Sá, M. J. (2014). The Impact of the Transition to HE: Emotions, feelings and sensations. *European Journal of Education, 49*(2), 291-303. http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12058

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

Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 35*(3), 119-159.

Ferreira, J. A. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 24*, 391-406.

Ferreira, M. A. G. A. (2016). Dinâmicas de Desenvolvimento dos Estudantes de Enfermagem. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faro: Universidade do Algarve.

Fonseca, M., Dias, D., Sá, C. & Amaral, A. (2014). Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education, 49*(1), 144-158. doi:10.1111/ejed.12042

Fragoso, A. (2016). A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: o 1.º ano em debate. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behaviour, 68(*2), 189-204. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.004

Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. A. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação, 1*, 127-145.

Gump, S. E. (2004). The truth behind truancy: Student rationales for cutting class. *Educational Research Quarterly, 28*, 50-58.

Hood, A. B. & Ferreira, J. A. (1983). Stages in cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 17*, 79-90.

Igue, E. A., Bariani, I. C. D. & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF, 13*(2), 155-164.

Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 2100-2125.

Lencastre, L., Guerra, M. P., Serra Lemos, M. & Costa Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1.º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino Superior, (in)sucesso académico* (pp.73-106). Porto: Porto Editora.

Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Ortega, S. L. & Diaz, V. A. H. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*(1), 59-71.

Nico, J. B. (2001). Tornar-se estudante universitário: Contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso. Tese de doutoramento (não publicada). Évora: Universidade de Évora.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Pérez, P. R. & Aguilar, D. L. (2011). Absenteeism in university education: An obstacle for the participation and self-guided work of students. *Bordón, 63*(3), 43-56.

Pinheiro, M. R. (2003). Uma época especial — Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. Tese de Doutoramento (não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Reich, W., Harber, K. & Siegel, H. (2008). Self-structure and well-being in life transitions. *Self and Identity, 7*, 129-150. doi:10.1080/15298860601119940

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.

Rosário, P. S. L. & Almeida, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio d´Água.

Santos, A. A., Polydoro, S. A., Scortegagna, S. A. & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação académica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão, 33*(4), 780-793.

Santos, L., Veiga, F. H & Pereira, A. (2012). Sintomatologia depressiva e perceção do rendimento académico no estudante do ensino superior. In D. Domingues *et al.* (Eds.), *Atas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 1656-1666). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Schnetzer, L. W., Schulenberg, S. E. & Buchanan, E. M. (2013). Differential associations among alcohol use, depression and perceived life meaning in male and female college students. *Journal of Substance Use, 18*, 311-319. doi:10.3109/14659891.2012.661026

Seco, G. (2011). Jovens adultos em transição para o Ensino Superior: Desafios e contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In A. Noutel (Coord.), *O papel das Universidades para uma Europa do Conhecimento* (pp. 27-36). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões.* Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L. & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: Alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 123-145). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2002). Improving student behaviour and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35*, 4-26. doi:10.1177/001312402237212

Smith, J. S. & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal, 42*(2), 153-174.

Soares, A. P. (2003). Transição para o Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. Tese de Doutoramento (Não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P., Guisande, M. A., Almeida, L. S. & Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Union of Psychological Science, 44*(3), 204-212.

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

Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema, 18*(2), 249-255.

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

Sousa, A. J. & Torres, M. F. (2015). Dispositivos técnico-pedagógicos no "Projecto FEUP": Inovações para integrar os estudantes e desenvolver competências transversais em Engenharia. *Educação, Sociedade & Culturas, 46*, 9-33.

Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.

Taveira, M. C. (2013). Aprendizagem: Abordagens cognitivas. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 219-262). Lisboa: Climepsi Editores.

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/C0C4-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.

Valadas, S. T. (2016). Como aprendem os estudantes do ensino superior: Contributos da investigação nacional e internacional. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 81-92). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Valadas, S. T., Gonçalves, F. & Faísca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: Abordagens ao estudo, conceções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica, 3*(XXIX), 369-389.

Veiga, F. H. (2010). Aspirations of higher education and student´s backgrounds. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 591-598.