

Introdução

A entrada no Ensino Superior implica mudanças significativas na vida da maioria dos jovens estudantes, constituindo um período de transição particularmente importante no seu desenvolvimento e percurso académico, perante o novo meio académico em que se inserem (Santos, 2000).

A transição para a Universidade tem merecido a atenção de alguns investigadores, apresentando os seus estudos, as experiências desenvolvimentais do aluno, associadas a esta fase de vida (Ferreira, 2001) e o impacto das vivências na sua realização académica (Morrison & O'Conner, 2004). Verifica-se que, segundo a investigação, os desafios que os estudantes encontram no novo contexto educativo, podem gerar dificuldades psicossociais que se reflectem na adaptação, aprendizagem, desenvolvimento, bem como nas competências a nível pessoal, dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior (Diniz & Almeida, 2006; Ferreira & Ferreira, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991; Santos & Almeida, 2000).

A mudança é um factor recorrente na vida dos estudantes, mas pode estar associada com experiências perturbadoras que resultam em efeitos adversos sobre a saúde física e psicológica destes (Chaleta, Rosário & Grácio, 2006). Um conjunto considerável de estudos tem evidenciado o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial e cognitivo e no ajustamento dos estudantes à Universidade (Almeida & Soares, 2004). Este é um processo de elaboração e de construção desenvolvimental, onde o contexto universitário assume um papel fundamental na adaptação e integração dos estudantes (Barros, 2002).

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior é particularmente desafiadora para os jovens. Estes confrontam-se com múltiplas e complexas tarefas, devendo resolver as mesmas, de uma forma mais ou menos bem sucedida para que, assim, possam progredir (obtendo sucesso) e desenvolver-se (Gonçalves, Soares, Marques, Machado, Fernandes, Machado, Almeida, Casal & Vasconcelos, 2004).

O interesse em estudar os estudantes universitários e suas experiências na universidade justifica-se em virtude do crescente número de jovens que ingressa no Ensino Superior, possibilitando os estudos de diversos autores conhecer a realidade vivida por estes jovens. Por outro lado, este conhecimento pode ser usado como referência para a implementação de programas no âmbito universitário que visem a integração do estudante, bem como o seu bem-estar psicológico (Teixeira, Castro & Picollo, 2007).

Assim, a integração dos alunos na Universidade pode-se definir como uma troca entre as expectativas e características dos estudantes, por um lado, e a

estrutura, elementos organizacionais e comunidade que compõem a instituição por outro (Vendramini, Santos, Sbardelini, Serpa & Natário, 2004).

No que diz respeito à escolha do tema do presente trabalho, esta deveu-se ao interesse em perceber que recursos, a nível pessoal, interpessoal é que são utilizados pelos alunos do primeiro ano o Ensino Superior e que estratégias é que estes adoptam para lidar com as problemáticas que enfrentam, nesta fase de transição e que competências de estudo é que demonstram ter e perceber que recursos são disponibilizados pela instituição.

O presente estudo tem como objectivo geral perceber o processo de adaptação dos alunos que ingressam pela primeira vez no Ensino Superior. Pretende-se caracterizar as vivências dos estudantes da Universidade da Beira Interior, considerando dimensões pessoais, interpessoais, de carreira, de estudo e institucionais, tendo em conta a adaptação académica dos estudantes. Perseguido este propósito, serão analisadas as diferenças nas vivências académicas dos estudantes em função do género, área de estudo, estatuto de mobilidade, nível socio-económico, curso.

Este estudo baseia-se em algumas investigações que demonstram que a adaptação é um processo complexo, que contribui para o desenvolvimento de níveis mais elevados de ansiedade e stress. Nesta fase o estudante é confrontado com novas experiências e tarefas específicas, tais como o estabelecimento de relações mais íntimas, a autonomização em relação à família, a gestão do tempo e do dinheiro, o contacto social mais alargado (Baptista & Almeida, 2002), verdadeiros desafios que exigem mudanças, de forma a possibilitar a sua melhor adaptação.

A sequência estrutural desta dissertação apresenta, numa primeira parte, uma revisão literária sobre a transição e adaptação dos alunos do primeiro ano ao Ensino Superior, as implicações que esta fase de transição implica, as problemáticas que podem surgir, no novo contexto académico e alguns estudos diferenciais relativamente às vivências académicas dos alunos.

A segunda parte agrega o estudo empírico, sendo apresentado o método (participantes, instrumento e procedimento), os resultados, a discussão e a conclusão desta investigação. Finalmente, apresentam-se as limitações deste estudo, implicações e sugestões para estudos futuros, sobre a transição e adaptação ao Ensino Superior.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1. Transição e adaptação ao Ensino

1.1. Da adolescência para a idade adulta

A adolescência é um processo de desenvolvimento, durante o qual ocorre um conjunto de modificações biopsicossociais, que marcam a transição da infância, sendo caracterizada por transformações a nível biológico, psicológico, profissional e social. Este processo caracteriza-se pelo desenvolvimento do indivíduo, realização, consolidação a nível pessoal e social, desempenho de papéis a nível profissional e a nível familiar, que permitem a autonomia económico-social, sendo estes aspectos considerados no final da adolescência e início da idade adulta (Andrade, 2006 *in* Cruz, 2008).

Verifica-se que com todas as alterações que a sociedade tem sofrido, nomeadamente ao nível das exigências do mercado de trabalho, a temporalidade da adolescência. Assim, considera-se que a entrada na idade adulta a partir da finalização dos estudos, da entrada no mercado de trabalho, do casamento e da parentalidade, sendo a adolescência cada vez mais prolongada (Mendonça, 2007 *in* Cruz, 2008). Desta forma, cada vez mais se tem em consideração os indicadores individualistas de maturidade na definição da entrada na idade adulta, entre eles o ser responsável e ser capaz de se sustentar a si próprio (Mendonça, 2007 *in* Cruz, 2008). Por outro lado, qualquer que seja o contexto sociocultural, o início da adolescência e o seu fim, será sempre um período de crise, de desequilíbrio, de transição, devido às mudanças intrínsecas ao indivíduo. O adolescente pode sentir que apto fisicamente para ser considerado adulto, no entanto, confronta-se com um conjunto de exigências psicológicas e sociais que o obrigam a desenvolver competências para lidar com os desejos, afectos, competências para projectar e gerir a sua vida. Segundo, Levisky (1995) a sua vida afectiva encontra-se instável, a compreensão racional e afectiva desta transição contribui para que este período seja menos doloroso e mais construtivo para o adolescente (Cruz, 2008).

Quanto a nível cognitivo, o lado racional do adolescente, caracterizado pela evolução da inteligência, do concreto para o formal, permite-lhe, através do exercício do pensamento hipotético–dedutivo, raciocinar com base em relações combinatórias independentemente da percepção e manipulação dos elementos. Este tipo de raciocínio possibilita a capacidade de trabalhar com base em hipóteses e ainda conhecer o mundo externo, sendo o seu pensamento, neste período, muito semelhante ao do adulto, faltando-lhe contudo a experiência emocional. Contudo, a comunidade espera do adolescente responsabilidades que ajudam a definir o seu papel na sociedade, a nível profissional e social (Rodgers & Tennison, 2008).

Verifica-se que, segundo alguns estudos, os estudantes recém-chegados à Universidade se enquadram numa fase desenvolvimental, a qual se situa entre os 18 e os 25 anos de idade. Esta fase é marcada pela instabilidade e experimentação, mas também pela exploração da multiplicidade de possibilidades em domínios de vida distintos, de mudanças a nível familiar e social (Fernandes & Freixas, 2007; Monteiro, Tavares & Pereira, 2009).

1.2. Do Ensino Secundário para o Ensino Superior

A entrada para a universidade implica múltiplas mudanças, exige muitas vezes, por parte dos alunos, conciliar motivações e interesses pessoais com os novos contextos de vida, a nível familiar, social e escolar (Halamandaris & Powder, 1999). A fase de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior corresponde a um momento crucial no projecto de vida dos estudantes, com a mudança de um estado de dependência para um estado de maior autonomia e maturidade, requerendo um processo de separação e individualização. Normalmente, o estabelecimento de ensino onde os estudantes frequentam o Ensino Secundário situa-se na sua área de residência e a sua morada é a mesma que a dos pais. Eles vivem maioritariamente no bairro ou na mesma cidade, que os amigos ou grupos de pares. No entanto, esta situação muda com o ingresso na Universidade, pelo que o jovem adulto tem de adoptar uma estratégia de reorganização para lidar com as mudanças exigidas pelo novo contexto académico (Soares & Ferreira, 2002).

O aluno que termina o Ensino Secundário confronta-se com alguns aspectos e incertezas, enquanto candidato ao Ensino Superior. Assim, em primeiro lugar o jovem defronta-se com um processo burocrático e informatizado de candidatura, preocupação com a selecção e colocação num determinado curso e instituição (Perry & Allard, 2003).

Ao longo deste percurso, o jovem poderá encontrar algumas barreiras no seu caminho, como o facto de não dispor de informação correcta para efectuar escolhas conscientes, em relação ao curso e instituição de ensino, não tendo sido feito com este, trabalho ao nível da orientação vocacional. Perante esta situação, com frequência os estudantes não são colocados com base nas suas primeiras opções de escolha. Por outro lado, este período de transição, representa muitas vezes a saída de casa dos pais, a separação da rede anterior de suporte social, a integração num novo local, numa nova instituição, com pessoas e regras de funcionamento desconhecidas (Ramos & Carvalho, 2007).

A integração universitária é um processo multifacetado que envolve aspectos pessoais e institucionais (Polydoro, 2000; in Vendramini et al., 2004), sendo uma troca entre as expectativas e características dos estudantes e a estrutura, elementos organizacionais e comunidade que compõem a Universidade (Vendramini et al., 2004).

O processo de transição do Ensino Secundário, para o Ensino Superior, tem despertado o interesse de alguns autores internacionais e mais recentemente nacionais, que consideram, sobretudo como população alvo os alunos que ingressam pela primeira vez, no Ensino Superior. Os estudos desenvolvidos pelos autores demonstram que a maioria dos alunos apresentam dificuldades, neste processo de transição (Leitão & Paixão, 1999), que existe um elevado número de insucesso e abandono escolar no primeiro ano, dado que o processo de integração dos alunos está relacionado com o sucesso académico (Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2000).

As diversas tarefas, com as quais os estudantes se deparam, aquando da sua entrada para o Ensino Superior, bem como ao longo do seu percurso académico, são agrupadas por alguns autores em vários domínios. Estes domínios são: o domínio académico, que tem em conta a adaptação constante às estratégias de ensino/aprendizagem aos sistemas de avaliação e de estudo; o domínio social, que envolve o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com os colegas e familiares; o domínio pessoal, que envolve o desenvolvimento de um sentido de identidade, de uma maior consciência de si próprio; e o domínio vocacional, que tem em conta o desenvolvimento de uma identidade vocacional (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Evans, Forney & Dibrutto, 1998; Gordan, 1995; Komives, Delworth & Woodard, 1996; Schwitzer, Ancis & Griffin, 1998).

Por sua vez, outros autores adoptam outro tipo de designação para considerar as problemáticas consideradas anteriormente, relacionadas com as tarefas que os alunos enfrentam, na transição. Estas são consideradas como: problemas sociais, como a solidão, timidez, limitações nas competências sociais e na tomada de decisão, perturbações emocionais, problemas relacionados com a sexualidade; problemas

académicos, dificuldades de relacionamento interpessoal, fracas competências de estudo, ansiedade, stress, baixo rendimento académico; problemas a nível financeiro, problemas relativamente, com maior ênfase nos hábitos alimentares; e problemas de segurança, que podem contribuir para o aparecimento de sintomatologia psicopatológica (Ferraz & Pereira, 2003).

Perante as alterações que os alunos do primeiro ano do Ensino Superior enfrentam, o apoio dos colegas e a capacidade de estabelecer relações de amizade satisfatórias contribuem para o bem-estar psicológico e integração no novo contexto académico. A rede de amizades ou de apoio social que os universitários recebem são aspectos importantes para a sua integração social e adaptação (Teixeira et al., 2007).

O modo como os alunos se integram no contexto académico faz com que eles possam aproveitar as oportunidades oferecidas pela Universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial. O primeiro ano do Ensino Superior traz experiências importantes, que muitas vezes determinam o sucesso académico do estudante, a sua permanência no curso de estudos em que ingressou, ou até o abandono do Ensino Superior. Os alunos que se integram académica e socialmente desde o início têm maior probabilidade de conseguir um maior crescimento em termos intelectuais e pessoais, do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na transição para o Ensino Superior (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008).

A instituição de ensino que frequentam, deve fomentar a promoção de estilos de vida saudáveis na população académica, bem como criar condições para a melhoria de factores pessoais (motivação, competências de resolução de problemas), que possibilitam a interacção com o ambiente físico, cultural e social, dos alunos (Conner & Norman, 1996; Pereira, 2005; Pereira et al., 2006).

2. Transição como adversidade/vulnerabilidade

Os estudantes têm expectativas, adquiridas ao longo da frequência do Ensino Secundário, acerca do Ensino Superior. No entanto, aquando da sua entrada para a Universidade, verifica-se que, o que eles idealizaram, não corresponde à realidade, tornando-se vulneráveis, perante determinados obstáculos que encontram ao longo do seu percurso académico.

O impacto com um contexto novo e mais exigente, que nem sempre corresponde ao esperado pelos estudantes, exige-lhes lidar com novos professores,

conteúdos programáticos, métodos de ensino, ritmos de estudo e métodos de avaliação, bem como com a integração em novos grupos de pares (Felsten, 2004).

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior pode, assim, originar instabilidade quanto à auto-estima dos alunos (Azevedo & Faria, 2001). Segundo Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), estas alterações podem ainda, gerar ansiedade e stress, que podem originar um desajustamento, falta de motivação, fracasso e isolamento, de alguns alunos.

O estudante encontra na Universidade um ambiente diferente do que estava habituado, tanto em termos da relação pedagógica que se estabelece entre docentes e alunos, como ao nível do tipo de tarefas e competências que lhe são exigidas no trabalho académico, como por exemplo desenvolver trabalhos de investigação, trabalhar em equipa, ser autónomo na procura de informação e nas suas tomadas de decisão (Backer & Shultz, 1992). A fase de transição é uma oportunidade de independência e autonomia, que implica, na transição para a Universidade, a individualização do aluno, face aos pais e pode gerar o estabelecimento de laços afectivos duradouros com outras pessoas (Cruz, 2008).

O contexto universitário é um meio rico em desafios e oportunidades de desenvolvimento para os estudantes, mas estes podem enfrentar, adversidades que caracterizam o mesmo. Estas são desafiadoras e stressantes, que se podem traduzir num baixo investimento e insucesso académico (Pascarella & Terenzini, 1991).

A adaptação dos alunos depende das características pessoais de cada um, tendo em conta os apoios disponibilizados pela Universidade (Santos, 2004). Os estudantes confrontam-se com novos padrões de comportamento e vivências afectivas, podendo esta fase traduzir-se em crise e vulnerabilidade (Costa & Leal, 2008).

As dificuldades que os jovens enfrentam, sugerem que o primeiro ano de frequência universitária representa um período crítico, sendo estas dificuldades originadas por problemas emocionais e interpessoais como o isolamento, a depressão, consumo de álcool, ou de substâncias psicoactivas. Esta questão reflecte-se nos níveis de insucesso e abandono escolar (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2003).

A este propósito, alguns autores classificam a adaptação à Universidade como uma transição que, embora normal para os jovens que fazem essa opção vocacional, é geradora de stress, constituindo para os alunos menos resilientes uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes, de depressão (Alexander & Onwuegbuzie, 2007).

O jovem confronta-se com um conjunto de exigências psicológicas e sociais e a capacidade para enfrentar as dificuldades, depende do seu grau de vulnerabilidade e

capacidade de confronto com estas dificuldades, que podem surgir ao longo da sua adaptação (Shahar, Kalnitzki, Shulman, Blatt, 2006).

Segundo Feldman (2005), podem surgir diversas adversidades, como sentimentos de insegurança, confusão, angústia e mal-estar ou dificuldades de compreensão de si próprio. Os alunos têm, assim, de compreender e resolver tarefas vocacionais, definindo a sua escolha profissional, outros expressam preocupações a nível social, pretendendo participar activamente na vida política e social do meio universitário. Outros estudantes estão muito centrados em si, têm como objectivos adquirir preparação para um exercício profissional que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social. Por outro lado, existem ainda os estudantes cujos projectos e/ou objectivos de natureza pessoal e vocacional não estão muito definidos (Backer & Schultz, 1992).

Neste período de transição, é fundamental para os estudantes, ultrapassar as dificuldades de relacionamento com os colegas, questões sociais e residenciais, bem como os problemas recorrentes do processo de separação dos estudantes do seu meio geográfico, social e familiar. Estes desafios específicos contribuem, positivamente para a capacidade de resposta, dos alunos, face às adversidades encontradas, ao longo do seu percurso académico (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008).

A instituição de Ensino Superior, não se pode alhear das dificuldades vividas pelos jovens na sua transição. Esta deve ser um meio de socialização, tendo em conta, as suas necessidades, valores, atitudes e comportamentos, permitindo a sua autonomia, bem como o desenvolvimento das suas competências intelectuais. A instituição tem impacto no ajustamento dos estudantes à Universidade.

A instituição de Ensino Superior que os alunos frequentam, deve criar condições que os motivem a dedicar tempo e energia às tarefas escolares e fomentar o desenvolvimento de competências de análise de tarefas, definição de objectivos, selecção e adaptação de estratégias. As situações de vulnerabilidade, que os estudantes, vivenciam, caracterizam um mundo desconhecido para estes (Ferreira et. al., 2001).

O novo contexto académico deve promover aos estudantes um ambiente que possibilite um clima de maior confiança, empenho e rendimento, com a manutenção dos desequilíbrios necessários e impulsionadores do desenvolvimento para possibilitar experiências, tarefas e desafios substanciais para mudanças e reorganizações (Abreu, Leitão, Paixão, Brêda, Miguel, 1996; Astin, 1996; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Pascarella & Terenzini, 1991 *in* Cruz, 2008).

2.1. Bem-estar e auto-estima

Verifica-se que a percepção de bem-estar tem sido considerada como um indicador de problemas na adolescência, dado que na ausência de bem-estar podem surgir sintomas físicos e psicológicos, indicadores de perturbações como a depressão e problemas de relacionamento com as outras pessoas.

Quanto às alterações no bem-estar psicológico, as investigações indicam que estas são responsáveis pelos problemas mais graves que podem afectar o desenvolvimento dos adolescentes (Crockett & Petersen, 1993; Dryfoos, 1997 *in* Cruz, 2008).

Os alunos que ingressam pela primeira vez, na Universidade, podem apresentar uma baixa auto-estima e desencadear um conjunto de perturbações psicológicas com alterações comportamentais, emocionais, insucesso e problemas somáticos (Dryfoos, 1997 *in* Cruz, 2008).

As dificuldades originadas pelas alterações no bem-estar e por uma baixa auto-estima, podem traduzir-se em sintomatologia psicopatológica, bem como em dificuldades na resolução de problemas, ao longo do processo de adaptação. Segundo alguns estudos, verifica-se que o bem-estar está associado às novas exigências pessoais, interpessoais, sociais e académicas com que o estudante se confronta no processo de adaptação (Lassance et al, s/d *in* Cruz, 2008).

Assim, para não ser despoletado qualquer tipo de transtorno, o estudante este deve estar satisfeito consigo próprio, avaliando-se como tendo valor, sendo respeitado pelos outros (Rosenberg, 1979), bem como deve estar estável, ser aceite pelos outros e ter aprovação (Seco, Dias, Pereira e Custódio, 2006). Verifica-se que, os pares são determinantes no processo de adaptação e para o bem-estar psicológico (Seco et al., 2006).

Desta forma, o rendimento escolar, aceitação pelos pares e apoio por parte dos professores podem contribuir para o bem-estar e para a percepção de satisfação com a vida, por parte do aluno. Segundo, alguns autores os alunos que frequentam o curso na primeira opção, conseguem atingir os seus objectivos, bem como ultrapassar melhor as dificuldades, ao longo da sua adaptação (Diniz & Almeida, 2006).

Verifica-se ainda que, de acordo com a literatura, as raparigas manifestam um menor nível de bem-estar e auto-estima, apresentando uma menor percepção de auto-estima. Quanto aos alunos deslocados de casa, mas que residem sozinhos em tempo de aulas, têm referido menor bem-estar. Os alunos que frequentam o curso na primeira opção e os que se sentem satisfeitos com os resultados das avaliações têm percepção de bem-estar. O suporte social pode ainda ser responsável por maiores

níveis de bem-estar (Azevedo & Faria, 2001). Segundo, Dias e Fontaine (2001), os alunos que podem estabelecer uma melhor relação com o grupo de pares apresentam uma melhor auto-estima. No que se refere à auto-estima e ao rendimento académico, considera-se que os sentimentos positivos e negativos que o jovem apresenta sobre si próprio influenciam o rendimento académico, bem como a saúde mental, a integração social e o relacionamento com os outros (Rosenberg, 1979).

Os alunos com baixa auto-estima têm tendência para ser moderadamente persistentes na realização das tarefas, tendo necessidade de demonstrar que não têm dificuldades (Rosenberg, 1979).

Quanto à relação entre as vivências académicas dos alunos e o seu rendimento académico, de acordo com alguns estudos, verifica-se que as variáveis que demonstram um melhor rendimento académico são as variáveis que estão relacionadas com o estudo, com as bases de conhecimentos para o curso, com a percepção das competências cognitivas e com a adaptação ao curso (Santos & Almeida, 2001).

3. Vivências académicas: Problemáticas significativas em estudantes do Ensino Superior

3.1. Sintomatologia Psicopatológica

Alguns estudos de Monteiro, Tavares e Pereira (2008), demonstram que os novos alunos poderão apresentar sintomatologia psicopatológica. As variáveis como hábitos alimentares e dietéticos, consumo excessivo de álcool, tabaco e outras drogas, suicídio, falta de exercício físico, comportamento sexual de risco, nível socioeconómico baixo, stress, podem ser consideradas como factores de risco para o desenvolvimento de psicopatologia no Ensino Superior (Cooper e Nasr, 2006).

Verifica-se que, diversos autores referem que há uma relação entre sintomatologia psicopatológica, e bem-estar (Brown & Marshall, 2002; Shulman, 2005 cit. in Monteiro et al., 2008).

As condições de saúde física e psicológica dos estudantes são importantes para a sua adaptação, dado que o bem-estar possibilita a capacidade de realização académica, promovendo o desenvolvimento individual de cada estudante. Assim, nesta fase de adaptação à universidade, deve-se ter em atenção a personalidade dos

alunos, sendo os estudantes do sexo masculino mais extrovertidos, do que as raparigas, apresentando estas índices de maior neuroticismo (Ferraz & Pereira, 2002).

Os estudos de Allen (1999) demonstram que não se verificam diferenças estatisticamente significativas relativamente à sintomatologia psicopatológica, no entanto as raparigas apresentam maior ansiedade, quanto às diferentes dimensões académicas (Monteiro et al., 2008). Soares, Guisande e Almeida dizem que os alunos do sexo masculino têm maiores níveis de independência emocional enfrentando de forma mais eficaz, as exigências do contexto académico e manifestam elevados níveis de bem-estar e autonomia, no processo de adaptação.

3.2. Acontecimentos stressantes no contexto académico e as estratégias de coping

A transição para o Ensino Superior caracteriza-se pelo surgimento de situações geradoras de stress para os estudantes. O stress é uma reacção intensa do organismo frente a um determinado evento bom ou mau que altera a vida do indivíduo (Everly, 1989 cit. in Calais, Andrade & Lipp, 2003).

Verifica-se que o stress tem, por vezes, efeitos negativos para algumas pessoas, afectando o seu bem-estar e a sua saúde, dado que os estudantes podem apresentar problemas psicológicos e afectivos quando vivenciam algumas situações stressantes, relacionadas com os exames, resultados académicos, ansiedade provocada pelo ambiente competitivo, pelo processo de transição e de adaptação ao novo contexto académico. Estes problemas a nível de saúde física e a nível da saúde mental podem contribuir para o aparecimento de depressão, suicídio, consumo de droga, distúrbios alimentares, bem como para baixo rendimento escolar (Ramos & Carvalho, 2007).

Segundo Vaz Serra (1999), a transição escolar pode ser avaliada por alguns sujeitos como indutora de stress, de tensão, é considerada como ameaçadora e antecipada pelo estudante como desagradável. Esta pode ainda ser descrita como desafiante, uma vez que exige, por parte dos estudantes, a adopção de estratégias de trabalho e organização pessoal diferentes daquelas que os jovens adquiriram no secundário. No entanto, a transição, independentemente de ser percebida como ameaçadora ou como desafiante potencia a criação, por parte do indivíduo de estratégias para fazer face à mudança (Diniz & Almeida, 2006).

As investigações alertam para o facto de que o stress pode ser do tipo ocupacional e académico. As situações stressantes originadas no meio académico são desencadeadas pelo stress ocupacional, dado que a vida académica é considerada por alguns autores como sendo uma ocupação laboral (Cotton, Dollard & Jonge,

2002). O stress académico produzido a partir das exigências do contexto universitário tem como consequências os estados depressivos, ansiedade, irritabilidade e baixa auto-estima (Montes & Castro, 2007).

Segundo Costa e Leal (2004) quando um indivíduo é confrontado com acontecimentos de vida avaliados, por ele como perturbadores, o seu organismo vai reagir de forma a tentar gerir estes acontecimentos e ajustar-se aos mesmos. O aluno tem que adoptar estratégias de coping, estratégias cognitivas e comportamentais desenvolvidas pelo sujeito, para lidar com as exigências internas e externas que são avaliadas por ele, como excessivas e com as reacções emocionais causadas por essas exigências (Lazarus & Folkman, 1984). As estratégias de coping, segundo Santos, Ribeiro & Guimarães (2003), relacionam-se com a saúde mental, uma vez que podem moderar o impacto dos acontecimentos de vida, aumentando os níveis de bem-estar psicológico (satisfação e prazer de viver) e reduzindo o sofrimento (ansiedade, depressão e perda de controlo emocional/comportamental).

Alguns modelos demonstram que as pessoas podem utilizar estratégias de coping para resolver os seus problemas. O modelo Cognitivo-Transaccional, desenvolvido por Lazarus e Folkman (1985), conhecido como um modelo de transição, tem em conta a forma como uma pessoa pode resolver uma situação indutora de stress, percebendo que estratégias é que esta pessoa utiliza para lidar com o stressor. Quando a pessoa percebe a situação indutora de stress de forma positiva e não pensa na mesma como uma ameaça, percebe que é capaz de lidar com o stressor, bem como dá menos atenção à situação (Ryan & Twibell, 2000). O modelo de Lazarus e Folkman (1984), tem como objectivo a adaptação dos alunos ao Ensino Superior, mudando a percepção de cada estudante, sobre determinada situação indutora de stress, aumentando a confiança em si próprios para ter sucesso (Rodgers & Tennison, 2008).

Alguns estudos alertam para o facto de que diversas estratégias para lidar com o stress académico implicam o auto-controlo das diferentes situações (resistir ao impulso de fazer juízos irreflectidos, e de tomar decisões precipitadas; ter tempo para agir), a coordenação dos comportamentos ou actividades (traçar objectivos, fazer um plano, tratar o problema de forma abstracta e lógica) e a contenção das emoções (não entrar em pânico, não mostrar aos outros as emoções que vivenciam). As estratégias de coping têm como função mudar a relação entre as pessoas e o meio envolvente, que caracteriza esta fase de transição académica (Santos et al., 2003). Assim, o aluno pode adoptar estas estratégias para a sua adaptação ao Ensino Superior (Colten & Gore, 1991).

4. Teorias e modelos desenvolvimentais – Transição/adaptação ao Ensino Superior

Verifica-se que, um conjunto considerável de estudos tem evidenciado o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial, no desenvolvimento cognitivo, no rendimento académico e no ajustamento à universidade dos estudantes (Almeida & Ferreira, 2001).

Existe uma produção considerável de investigações sobre a adaptação dos alunos do primeiro ano ao Ensino Superior e sobre as questões relativas ao seu desenvolvimento (Tavares, Santiago & Lencastre, 1998). Estas incidem sobre a relação entre a transição educativa e o processo de adaptação, no rendimento e na satisfação académica (Rodgers & Tennison, 2005). As análises correlacionais, entre as variáveis de suporte social e as vivências adaptativas dos estudantes demonstram que existem relacionamentos interpessoais satisfatórios e a percepção do suporte social deles obtido podem constituir elementos facilitadores da adaptação académica, pessoal e social dos alunos num contexto específico, como é o processo complexo de transição, adaptação, frequência e sucesso no Ensino Superior. No âmbito da transição/adaptação dos alunos do primeiro ano, a literatura demonstra que os jovens manifestam progressos visíveis a nível do desenvolvimento psicossocial, bem como da sua autonomia, independência emocional dos pais, aumentando a independência dos colegas (Ferreira & Ferreira, 2005).

Este aspecto tem sido estudado com base nas teorias desenvolvimentistas e refere-se a um processo multifacetado que envolve aspectos pessoais, interaccionais e institucionais (Polydoro, 2000 cit. in Vendramini et al., 2004).

As teorias e os modelos desenvolvimentais, neste âmbito, preocupam-se com o estudo do desenvolvimento do indivíduo, assim como com a natureza das mudanças internas operadas ao longo da vida nas suas várias dimensões como, por exemplo, ao nível cognitivo, ético-moral, da identidade e da intimidade. Estas teorias têm como objectivo a estimulação de um crescimento psicológico equilibrado com vista à maturidade (Almeida & Soares, 2004).

As teorias e modelos que têm em atenção a adaptação dos alunos ao Ensino Superior, segundo alguns autores, são as teorias e modelos estruturais e psicossociais do desenvolvimento e que têm como objectivo, perceber o impacto do contexto nas vivências académicas dos estudantes. Estes estão ainda relacionados com a natureza das mudanças internas, ao longo da vida nas suas várias dimensões, a nível cognitivo, a nível comportamental, bem como consideram as variáveis externas ao indivíduo (Ferreira et al., 2001).

Segundo as teorias e os modelos desenvolvimentais, o novo contexto académico facilita o desenvolvimento dos jovens, provendo a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afectivo do aluno (Ferreira, 1999; Santos & Ferreira, 1999 cit. in Ferreira et al., 2001). Chickering e Reisser (1993) defendem que para além dos factores contextuais, a faixa etária dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior, é um período de desenvolvimento com tarefas específicas emergindo como vectores do desenvolvimento psicossocial mais relevante a autonomia, o desenvolvimento das relações interpessoais, de ideias e da integridade. Este é um processo de elaboração e de construção desenvolvimental, para o qual contribui a riqueza dos contextos vivenciais, como o meio universitário percebido como significativo pelos estudantes (Pascarella & Terenzini, 1991 cit. in Ferreira et al., 2001).

Nesta fase de transição Chickering considera a existência de vectores, importantes no desenvolvimento dos jovens, dado que estes se devem tornar competentes, desenvolver a autonomia, desenvolver ideais, criar relações interpessoais, estabelecer a identidade, desenvolver a integridade, adaptando-se assim, o aluno ao contexto académico (Preto, 2003).

5. Vivências Académicas: estudos diferenciais

5.1. Estatuto socioeconómico dos alunos

O processo de alargamento do acesso ao Ensino Superior pode desencadear problemas relacionados com as origens sociais dos estudantes, de maior ou menor selectividade social respectivamente ao seu recrutamento para os diversos cursos. Os jovens podem apresentar dificuldades relativamente a situações internas (sofrimento psicológico) e situações interpessoais, como a discriminação social e baixo estatuto socio-económico, na fase de transição (Neves & Dalgalarrodo, 2007).

As dificuldades sentidas, podem ainda, desencadear algum tipo de sintomatologia patológica, apresentando os estudantes universitários com um nível socioeconómico alto, índices de melhor saúde mental, do que os que têm um nível socioeconómico baixo (Khodarahimi, Rasti, Khajehie e Sattar, 2009).

Quanto ao nível de ensino dos pais, alunos que têm famílias com um nível de escolaridade mais baixo, têm menos probabilidade de frequentar o Ensino Superior, do que os que são provenientes de famílias com um nível mais alto de escolaridade (Mauritti, 2002).

Quanto à área científica e o tipo de ensino, os estudantes das áreas de saúde e de engenharia são os que apresentam recursos educacionais mais elevados, relativamente aos que estão noutras áreas, sendo pertinente considerar que há uma relação entre a área de formação da família, a escolha do curso dos alunos, nível socio-educacional e o seu estatuto socioeconómico, pois é nas restantes áreas científicas que se encontram os outros alunos com recursos mais baixos (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2005).

Alguns estudos analisam as origens sociais dos estudantes universitários, tendo como objectivo perceber como se qualificam, no que diz respeito, às classes sociais, estes alunos. Os estudos têm ainda como objectivo, perceber se o curso que os estudantes frequentam está relacionado com os níveis de escolaridade do agregado familiar dos mesmos (Teixeira et al., 2008).

Segundo Martins, Mauritti e Costa (2005), os progenitores dos alunos estão empregados, no entanto são os pais que estão inseridos em maior número no mercado de trabalho, tendo um emprego. Por outro lado, a inactividade é uma situação mais característica na mãe, dado que pode estar no desemprego, ou na reforma. Quanto aos pais, são uma minoria os que se encontram na inactividade, mas quando esta situação acontece deve-se ao facto de que estes estão reformados. Relativamente à estrutura socioprofissional que caracteriza as origens dos estudantes, a categoria dos empresários, dirigentes e profissionais liberais, são as profissões que possibilitam que os progenitores tenham melhores recursos a nível económico. Por outro lado, nas famílias que pertencem às categorias assalariadas com menores recursos profissionais e menos qualificações, os empresários executivos, apresentam maior possibilidade de incentivo aos filhos, do que os operários, para a entrada destes no Ensino Superior (Martins et al., 2005).

Neste âmbito, tendo em conta o nível socio-profissional do agregado familiar, a categoria com maior representatividade nas origens sociais dos estudantes, corresponde à categoria que tende a mobilizar mais recursos educacionais, sendo esta constituída pelas profissões técnicas, científicas, onde se inserem os engenheiros e os médicos. Os alunos que têm famílias que se inserem na categoria dos empresários e das profissões liberais apresentam recursos educacionais elevados e um melhor rendimento académico. No que diz respeito aos estudantes com famílias constituídas por trabalhadores independentes e operários, verifica-se o alargamento

do acesso ao Ensino Superior para estes indivíduos, contudo há uma menor representatividade desta categoria neste tipo de ensino (Feitosa, Matos & Prette, 2005).

Os estudantes com um menor nível socioeconómico apresentam problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, bem como a falta de métodos de estudo, de um ambiente físico adequado, de incentivo e ajuda nas tarefas académicas, dado que a família não tem recursos para os ajudar (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski & Parker, 1999; Ferreira & Marturano, 2002 *in* Feitosa, Matos, Prette & Prette, 2005). As dificuldades reflectem-se ainda a nível social, dado que os que os alunos provenientes de um nível socio-económico mais elevado apresentam uma melhor relação com os pares, do que os alunos com um nível socioeconómico mais baixo (Feitosa et al., 1995).

No que diz respeito à distribuição de bolsas de estudo, os alunos mais novos (com idades entre os 17 e os 20 anos de idade) representam uma maior percentagem na distribuição de bolsas de estudo, sendo estes provenientes de famílias com rendimentos baixos (Sampaio, Barreira, Basto, Carvalho & cols., 2005). No que diz respeito, às bolsas de estudo, de acordo com diversas investigações, constatou-se que o número de bolseiros é representativo na população feminina, em relação aos rapazes (Verger & cols. 2009).

O nível socioeconómico pode assim, afectar os trajectos escolhidos pelos alunos do Ensino Superior (Khodarahimi et al., 2009).

5.2. O apoio recebido pelos alunos e a adaptação

O apoio social é importante, para o aluno a nível do seu bem-estar e na sua adaptação ao meio em que está inserido (Antunes & Fontaine, 1986 *in* Cruz, 2008). Este refere-se às funções desempenhadas por grupos ou pessoas significativas para um indivíduo, em algumas situações da sua vida, a percepção que o indivíduo tem, de que é estimado pelos outros, que estes se interessam por ele, que estão disponíveis quando precisa, estando satisfeito com as relações que tem com as outras pessoas (Heller, Swindle & Dusenbury, 1986).

O suporte social pode facilitar o processo de adaptação, sendo os alunos que sentem que são mais apoiados pelos pais, pelos pares, bem como pelos professores, que apresentam maiores níveis de satisfação com a vida e uma melhor saúde mental. O apoio que os alunos recebem é protector em relação ao indivíduo e pode ser mobilizado de acordo com as características de cada pessoa, dado que tem como benefícios a promoção da saúde e bem-estar, melhor auto-estima, satisfação, o ajustamento ao novo contexto académico (Halamandaris & Power, 1999). Este é um

processo caracterizado pelas interações entre o indivíduo e as redes de apoio, que tem em conta alguns factores pessoais (extroversão, comportamentos desviantes, apoio, competências sociais, atribuições causais, crenças irracionais) e factores contextuais (papéis sociais, privacidade, exigências do meio e a vulnerabilidade da rede de apoio), que caracterizam a fase de adaptação.

A família e o grupo de pares são recursos que o estudante necessita na transição, sendo o suporte social fundamental neste processo, na promoção da saúde, na redução do isolamento, no aumento da auto-estima, na adaptação (Cruz, 2008).

5.3. Género

Quanto à diferença de géneros, de acordo com alguns estudos, as raparigas, apresentam mais dificuldades aquando da sua entrada para a Universidade, do que os rapazes (Gall, Evans & Bellerose, 2000). Outro estudo desenvolvido por Gonçalves et al. (2004) aponta para o facto de que são os estudantes do sexo feminino e alunos deslocados da sua residência de origem, que têm expectativas mais elevadas aquando da sua à entrada para o ensino universitário.

As raparigas apresentam ainda, maior interesse quanto ao facto de serem aceites pelos seus colegas, de o seu comportamento ser socialmente aceite pelos outros, estas valorizam mais a componente humana e de desenvolvimento pessoal (Rosenthal & Moore, 1993 cit. in Farrow & Arnold, 2003). Os alunos do sexo masculino demonstram, uma maior preocupação em relação a questões de nível sexual (Farrow & Arnold, 2003) e valorizam a componente profissional (Castro & Almeida, 2000),

Estes revelam ter menos dificuldades a nível da autonomia e de ansiedade, em relação às raparigas, no entanto, apresentam maiores dificuldades de adaptação a nível pessoal e a nível institucional (Santos, 2000). Backer e Schultz (1992) levaram a cabo um estudo quanto à instituição de Ensino Superior e os resultados do mesmo permitiram concluir que os alunos, mesmo com um sistema de expectativas muito além do que a realidade das vivências académicas lhes vêm confirmar, acabam por obter resultados pouco satisfatórios, demonstrando pouco interesse na frequência de espaços universitários.

Relativamente a alguns aspectos como, relacionamento com a família, métodos de estudo, relacionamento com os professores, adaptação ao curso, gestão de tempo, bem como a relação com os colegas, de acordo com estudos realizados neste âmbito, os resultados demonstram que os alunos do sexo feminino têm níveis de auto-percepção mais elevados, apresentando menos dificuldades quanto à sua adaptação (Santos, 2000).

Por outro lado, Fischer (1994) defende que, quando os níveis de desafio provocados pela transição para o Ensino Superior são percebidos como excessivamente elevados, podem gerar problemas nas actividades académicas, pessoais, sociais.

As investigações demonstram ainda que há diferenças a nível do género, quanto à sintomatologia psicopatológica. Neves e Dalgalarrodo (2007), realizaram um estudo, com uma amostra de 129 alunos e verificou-se uma prevalência de 58% de sujeitos com pelo menos um tipo de perturbação mental, sendo 69% em mulheres e 45% em homens.

No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas, quanto ao género, em relação à sintomatologia psicopatológica. Contudo, o sexo feminino apresenta um elevado nível da ansiedade (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008).

Neste âmbito são vários os estudos que concluem que os alunos do primeiro ano, revelam sintomas depressivos, níveis elevados de solidão, problemas emocionais, dificuldades de realização académica e doença (Fisher & Hood, 1988).

Outros estudos, realizados com o QVA-r, demonstram que, tendo em conta as dimensões do questionário, quanto ao curso e ao género, os resultados revelam algumas diferenças de médias nos níveis de adaptação à Universidade, entre os alunos do género feminino e os alunos do género masculino, bem como os alunos de diferentes cursos. Os alunos com melhores vivências académicas apresentam melhor rendimento escolar, o rendimento é maior quando se consideram as vivências mais directamente relacionadas com a aprendizagem e o curso (Baptista & Almeida, 2002).

Quanto às dimensões que caracterizam o questionário, os estudos demonstram que, as alunas apresentam resultados mais elevados na dimensão pessoal (bem-estar), quanto aos métodos de estudo, adaptação ao curso, na dimensão institucional (gestão de tempo, relacionamento com os colegas), do que os rapazes (Breen & Jonsson, 2000).

5.4. Curso

Os estudantes de Ciências Sociais e Humanas demonstram menos dificuldades em relação à adaptação ao Ensino Superior. Estes alunos apresentam assim, resultados elevados, segundo estudos realizados com o Questionário de Vivências Académicas, nas dimensões de “Estudo” e de “Carreira”, demonstrando que têm interesse, métodos de estudo, bem como utilizam os recursos existentes na instituição (Noronha, Martins, Gurgel e Ambiel, 2008).

Outro estudo demonstra que os alunos de Ciências Sociais e Humanas apresentam preocupação em relação ao curso e a nível profissional, os alunos de

Engenharias não revelam ter perspectivas de realização profissional, dado que apresentam menores níveis de satisfação e adaptação ao curso, tendo dificuldades na transição para o Ensino Superior (Santos, 2000).

Segundo algumas investigações realizadas com o QVA-r, verifica-se que as dimensões de carreira e interpessoal, quanto à adaptação ao novo contexto académico foram as dimensões que apresentam médias mais altas, revelando satisfação com o curso e com as relações pessoais estabelecidas no Ensino Superior. Por outro lado, a dimensão pessoal apresentou uma média baixa, sugerindo que o ajustamento pessoal e o sentimento de bem-estar dos estudantes apresentam resultados mais baixos em relação à satisfação com o curso e com as relações interpessoais (Teixeira et al., 2007).

Segundo Soares e Ferreira (2002) existe ainda, uma relação diferenciada das várias dimensões avaliadas ao nível do Ensino Superior e de alguns critérios externos referentes ao rendimento e ao grau de correspondência entre escolhas vocacionais e curso/ estabelecimento frequentado pelos alunos.

Quanto aos resultados apresentados por outros estudos, realizados com o QVA-r, verifica-se que os alunos, em média se adaptam ao novo contexto académico, sendo as dimensões de carreira e interpessoal, que compõem o questionário, as que apresentam uma média mais elevada na investigação (Teixeira et al., 2007). Estes resultados sugerem a satisfação com o curso e com as relações estabelecidas, no contexto académico. No que diz respeito às dimensões de carreira e institucional, verifica-se que o sujeito vai avaliar a satisfação com a escolha do curso, tendo em conta a avaliação global que este faz da instituição (Pascarella & Terenzini, 2005 cit. in Teixeira et al., 2007).

Neste âmbito, outro estudo realizado com base no QVA-r, demonstra uma correlação positiva entre a área de Ciências Sociais e Humanas e as dimensões de carreira e estudo, do questionário, evidenciando que os estudantes apresentam preferência por actividades (Noronha et al., 2008).

5.5. Sucesso/Insucesso dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior

As dificuldades que os alunos enfrentam, quando ingressam no Ensino Superior, estão relacionadas com processos de aprendizagem e métodos de estudo pouco eficazes (Salgueira & Almeida, 2002). O primeiro ano na universidade tem sido assumido como um período crítico e determinante dos níveis de sucesso e de satisfação académica, dos alunos (Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991;

Henscheid, 2000; Diniz, 2001; Batista & Almeida, 2002 cit. in Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005).

Deste modo, o papel do professor pode ser muito importante na modelagem de atitudes e comportamentos, possibilitando ao estudante, um melhor desempenho académico. O profissional deve incitar nomeadamente à reflexão dos conteúdos, à atribuição de um significado pessoal das aprendizagens, procurando aumentar a motivação dos seus alunos. Quando necessário, o professor deve atender às necessidades individuais de alguns estudantes, tendo em conta fragilidades cognitivas e motivacionais destes. O aluno, por sua vez, tem que assumir um papel activo na promoção do seu ajustamento e do seu sucesso académico, sendo criados pelas instituições de Ensino Superior os contextos adequados à adaptação e sucesso académicos dos seus estudantes (Montes & Castro, 2007). Desta forma, os agentes educativos podem criar condições que motivem os estudantes a dedicar o seu tempo e energia às tarefas escolares, bem como desenvolver competências de análise de tarefas e definição de objectivos, selecção e adaptação de estratégias, promovendo o processo e o resultado de aprendizagem dos alunos (Santos & Almeida, 2001).

O sucesso académico, deve assim, ser avaliado através do progresso que o aluno vai realizando, no sentido de atingir os seus objectivos educativos e pessoais, em alguns domínios como o desenvolvimento de competências académicas e cognitivas, interdependência, desenvolver um projecto vocacional, identidade, manter uma vida emocional estável e definir um estilo de vida próprio (Tavares, Pereira, Gomes, Cabral, Fernandes, Huet, Bessa, Carvalho e Monteiro, 2006).

Outro aspecto que influencia a adaptação dos alunos do primeiro ano é o insucesso académico. Este traduz, a falta de bases, capacidades do aluno, disfuncionamento das estruturas educativas e sociais (Gonçalves, et al., 2004).

As causas explicativas do insucesso escolar são complexas e multifacetadas, das quais se salientam problemas de natureza académica (organização curricular, stress e ansiedade aos exames, entre outros) e os factores relacionados com o desenvolvimento pessoal. Perante isto, é necessário uma perspectiva multidisciplinar e transversal que envolva políticas educativas, instituições, currículos, professores e alunos. No entanto, falar de insucesso académico, não é falar apenas de notas, mas também de insucesso ao nível pessoal, interpessoal ou mesmo institucional. Este aspecto implica a adaptação académica propriamente dita (capacidade de o aluno gerir as exigências académicas), bem como a vinculação à instituição de ensino. Neste âmbito, podem ser consideradas algumas dimensões que reflectem a adaptação dos alunos do primeiro ano do Ensino Superior (Gonçalves et al., 2004). Estas dimensões são: a dimensão pessoal (intrínseca ao aluno, que se caracteriza

pelo ajustamento psicológico e bem-estar geral, com foco na ausência de características associadas à depressão e ansiedade), dimensão individual (que implica o percurso e o desempenho escolar do estudante, os seus dados socioeconómicos, os seus contactos pessoais e os factores psicológicos; a dimensão interpessoal (nível de integração com os amigos e percepção de apoio); a dimensão de carreira (que se caracteriza pela decisão e satisfação com a escolha do curso); a dimensão de estudo (nível de organização e compromisso com o estudo); a dimensão institucional, relativa à Universidade, tanto no que respeita aos equipamentos e serviços, como às condições de frequência, ao grau de integração e participação em actividades académicas.

Quanto ao insucesso alguns autores defendem que as questões de carreira, a integração social dos alunos são aspectos determinantes para a sua permanência no Ensino Superior (Costa & Lopes, 2008). Os autores afirmam que as experiências curriculares, fora da sala de aula, são essenciais para a construção da identidade, bem como para a formação dos alunos, dado que vivências dos alunos permitem a aquisição das competências que se pretendem desenvolver nos estudantes.

A instituição deve criar serviços de apoio aos alunos do primeiro ano, para resolver os problemas na sua adaptação, procurando responder a questões de orientação vocacional, de envolvimento institucional, de apoio tutorial, de promoção da motivação e aprendizagem escolares, ou de facilitação do desenvolvimento psicológico em diferentes áreas (Bastos, 1993; Bastos & Gonçalves, 1996; Gonçalves & Cruz, 1988; Leitão & Paixão, 1999; Taveira e cols., 2000 cit. in Soares & Ferreira, 2002).

A intervenção para estas questões tem de passar, necessariamente, por uma perspectiva multidisciplinar e transversal que envolva políticas educativas e outras instituições. A sua receptividade depende das percepções que o aluno tem da eficácia do apoio recebido, bem como das características da sua personalidade (Costa & Lopes, 2008).

5.6. Rendimento académico e as actividades extra-curriculares

O nível de habilidades e destrezas que o aluno adquire durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo a sua avaliação realizada através da valorização que o docente dá em relação à aprendizagem de cada aluno, é fundamental para o seu ajustamento académico (Montes & Castro, 2007). O rendimento académico pode ser definido como a capacidade de resposta que um indivíduo tem a estímulos e objectivos, estabelecidos, bem como pode ser considerado um indicador que permite

conhecer a qualidade de educação, relativamente a determinado nível de ensino e instituição (Jara, Velarde, Gordillo, Guerra, León, Arroyo & Figueroa, 2008).

Verifica-se que a fase de transição está associada ao aumento da autonomia e da independência dos estudantes, bem como com o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação, podendo assim, o sujeito dar uma resposta adequada às exigências de ensino-aprendizagem, do novo contexto. Neste contexto, os alunos confrontam-se com a existência de novos métodos de ensino, avaliação, com a aquisição de métodos de estudo, novas rotinas, com maior autonomia na gestão de tempo, constituindo estes, desafios com que jovens se deparam ao entrar para o Ensino Superior (Monteiro et al., 2005).

Desta forma, o primeiro ano tem sido assumido como um período determinante dos níveis de sucesso e de satisfação académica e dos padrões de desenvolvimento, ao longo de seu percurso académico (Tavares et al., 2006). Um rendimento académico baixo, significa, para diversos autores, que o jovem ainda não adquiriu os conhecimentos necessários para a sua formação e que não possui as competências necessárias para a resolução de problemas. Este aspecto está relacionado com factores económicos, académicos, culturais, familiares e sociais (Vélez & Roa, 2005). Os factores citados anteriormente, podem manifestar-se no défice de atenção, falta de memória, fraca produtividade, problemas de concentração e baixo rendimento académico.

Relativamente ao Rendimento académico, há ainda outros factores como as estratégias de estudo desenvolvidas no Ensino Secundário, que são por vezes desadequadas às exigências no Ensino Superior, a integração social com os colegas, o nível socioeconómico, o género e a motivação, que influenciam o sucesso do aluno (Welling & Vasconcelos, 2008).

O estudos demonstram que, não existem diferenças significativas, no entanto, são os rapazes que apresentam maiores dificuldades académicas, do que as raparigas que apresentam um maior rendimento académico (Almeida et al., 2003; Fernandes, Maia, Meireles, et al. 2005 cit. in Pessoa, 2010).

Deste modo, devem-se ter em conta as estratégias de aprendizagem, que variam de acordo com a sua qualidade, função e são usadas pelos alunos na auto-regulação dos processos de aprendizagem dos mesmos (Tavares et al., 2006).

O modelo de auto-aprendizagem de Vermunt (1998) que tem em conta a relação entre as capacidades cognitivas do aluno do primeiro ano do Ensino Superior baseia-se na percepção deste sobre a sua aprendizagem. Assim, o modelo tem em conta a adopção de estratégias de aprendizagem e tem como objectivo perceber se o aluno considera que são as suas capacidades cognitivas, que lhe permitem a

obtenção de resultados positivos, ou se a adopção de métodos de estudo é responsável pelo seu sucesso académico (Ferla, Valcke & Schuyten, 2007).

Segundo Vermunt (1998) as estratégias de auto-aprendizagem podem ser estratégias auto-reguladas, quando os alunos estabelecem regras e criam actividades de aprendizagem e podem ainda recorrer aos professores para que os ajudem no processo de aprendizagem. No entanto o modelo de Vermunt (1998) demonstra que, por vezes, se verifica a falta de regulação, dado que os alunos não têm recursos para auto-regular o seu processo de aprendizagem, bem como não tem apoio por parte dos professores, ao longo do seu percurso académico.

Os alunos devem ter uma maior participação, iniciativa, actividade e autonomia, sendo relevante perceber a importância das componentes motivacionais e cognitivas da aprendizagem de cada um dos estudantes (Butler, 1998; Zimmerman, 1998 cit. in Santos & Almeida, 2005).

O envolvimento académico é importante para o sucesso académico, sendo as variáveis percepção de competências cognitivas, autonomia e adaptação ao curso as mais relevantes (Santos & Almeida, 2005). Assim, pode-se promover o desenvolvimento de aptidões a nível académico e pessoal dos alunos (Ferreira et al., 2001). Os alunos que têm uma postura activa face ao estudo, têm melhores resultados académicos e estão mais aptos, do que os outros, para adquirir e organizar o conhecimento, dado que manifestam conhecer mais estratégias (Davies, Rutledge & Davies, 1997). Estes autores afirmam que, os resultados escolares são superiores nos estudantes que utilizam estratégias relacionadas com a compreensão da matéria e com a memorização de conteúdos e que parecem procurar compreender as relações entre os conteúdos da matéria, investindo mais no seu trabalho a nível pessoal, o que se reflecte nos resultados académicos (Rosário et. al., 2001 cit in Monteiro et al., 2005).

As investigações demonstram que os níveis de desafio provocados pela transição para o Ensino Superior, que são percebidos como elevados para os estudantes, podem gerar problemas quanto a determinadas actividades académicas, pessoais, sociais, identidade e de desenvolvimento vocacional dos alunos. Verifica-se que estes problemas têm implicações negativas no rendimento académico, aumentando os índices de abandono escolar do aluno (Fischer, 1994 cit. in Fernandes & Almeida, 2005).

Os alunos de Ciências Sociais e Humanas que mostram resultados positivos relativamente à sua adaptação. Segundo alguns autores, tendo em conta a dimensão pessoal e institucional, quer o elevado envolvimento nas actividades académicas, bem

como as dificuldades na adaptação ao contexto académico, podem afectar negativamente o rendimento escolar dos alunos (Astin, 1993; Terenzini et al., 1995).

Por outro lado, os alunos que têm melhores resultados escolares apresentam expectativas mais baixas de investimento noutra tipo de actividades, utilizando menos os recursos e equipamentos da instituição, partilham menos as suas dificuldades pessoais e não têm perspectivas quanto às suas escolhas a nível vocacional, na discussão de assuntos curriculares e de problemáticas, do que os que apresentam baixo rendimento académico.

Os estudantes que apresentam melhores resultados escolares mostram menos interesse no convívio social, demonstrando (Fernandes & Almeida, 2005), parecem apresentar maior segurança nas suas escolhas a nível vocacional e investem de forma mais regular nas actividades académicas.

Os estudantes com piores resultados demonstram expectativas mais elevadas de envolvimento social, uma maior segurança na escolha do curso e percebem-se como tendo boas competências de estudo, manifestam um maior envolvimento nas relações com os colegas, bem como em actividades extra-curriculares (Astin, 1993a; Pascarella & Terenzini, 1991; Paul & Kelleher, 1995 cit. in Fernandes & Almeida, 2005).

As actividades extra-curriculares, de carácter institucional, recreativo, cultural, científico, desportivo, académico e social são importantes para a formação e o desenvolvimento da identidade dos alunos, uma vez que proporcionam o desenvolvimento da auto-eficácia, possibilitam a integração académica e social, o desenvolvimento cognitivo e de habilidades interpessoais e um melhor desempenho académico para os alunos (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007). A falta de conhecimento destas actividades ou algum aspecto menos agradável na entrada para o Ensino Superior, de acordo com os estudos, podem estar associados ao facto de ainda haver um fraco envolvimento nas actividades extra-curriculares, sendo as raparigas que apresentam uma média mais baixa no envolvimento nestas actividades (Santos & Almeida, 2001).

Os estudantes envolvidos em actividades extra-curriculares, organizadas pelo contexto académico aumentam os níveis de desenvolvimento intelectual, podem criar comportamentos de liderança, aumentam os resultados académicos e conseguem atingir mais facilmente, os objectivos a nível académico (Santos, 2000).

Os problemas na adaptação e rendimento académico, permitiram a criação de serviços de apoio aos alunos do primeiro ano, procurando responder questões de orientação vocacional, de definição de projectos de carreira associados ao curso, de

envolvimento institucional, de apoio tutorial, de promoção da motivação e aprendizagem e de facilitação do desenvolvimento psicológico em diferentes áreas (Bastos, 1993; Bastos & Gonçalves, 1996; Gonçalves & Cruz, 1988; Leitão & Paixão, 1999; Taveira e cols., 2000 cit. in Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Estas medidas de apoio ao estudante, no sentido de este lidar com as pressões e os desafios no novo contexto, a nível académico e a nível das decisões vocacionais, bem como a nível afectivo e a nível social, permitem a adaptação do aluno. Desta forma, deve-se estabelecer um equilíbrio entre os desafios que o novo contexto apresenta ao estudante e a resposta por parte da instituição de Ensino Superior, na transmissão e construção de conhecimentos e valores e no desenvolvimento de competências e atitudes dos estudantes. Por outro lado, a instituição tem que assumir a responsabilidade na integração destes, disponibilizando meios para que possam ultrapassar com segurança e sucesso os obstáculos que encontram na transição para o Ensino Superior (Seco et al., 2006).

5.7. Opção

No que se refere à adaptação académica propriamente dita, os alunos que cursam a primeira opção de ingresso estão mais adaptados ao curso, investindo mais na carreira, e perspectivando uma melhor realização profissional. Além disso, os alunos não deslocados alcançam melhores resultados em todos os aspectos avaliados, indicando melhor adaptação académica geral (Costa & Leal, 2008).

Os alunos onde a opção de curso é menor ou igual à 3ª opção apresentam melhores níveis de adaptação ao Ensino Superior. No entanto, segundo diversos estudos, não existem relações estatisticamente significativas entre as variáveis opção de curso e as vivências académicas (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Verifica-se que não há estudos comparativos para avaliar o problema da adaptação e o insucesso, dado que alguns alunos, relativamente a determinadas instituições e alguns cursos, não frequentam o curso de primeira opção (Gonçalves et al., 2004).

Alguns estudos, quanto à opção de curso, tendo em conta as dimensões que caracterizam o QVA-r, concluem que os estudantes que entram na primeira opção apresentam menores dificuldades, em relação à sua adaptação à instituição, às actividades curriculares e de estudo e a nível social. Outros estudos, demonstram que no que diz respeito às vivências académicas dos estudantes do primeiro ano, os alunos das Engenharias apresentam maiores dificuldades na sua adaptação à

Universidade. Os alunos que entram na primeira opção têm resultados mais elevados a nível da dimensão de carreira (Ferreira & Soares, 2001).

5.8. Mobilidade

Os estudantes que estão deslocados do seu local de residência de origem, segundo Guerra, Lencastre, Lemos e Pereira (2002), podem apresentar problemas na adaptação à Universidade. Os autores defendem que há mais problemas de isolamento e de adaptação entre os alunos deslocados. Estes jovens, em relação aos alunos não deslocados, apresentam ainda maior ansiedade e stress (Costa & Leal, 2008).

Verifica-se que a saída de casa, dos alunos, contribui para melhorar a relação do estudante com a família, dado que os alunos deslocados apresentam níveis mais satisfatórios no relacionamento familiar, do que os outros alunos (Rebelo & Lopes, 2001).

Outros estudos concluem que os alunos não deslocados têm melhor equilíbrio emocional, são optimistas, mais confiança, maior estabilidade afectiva, melhores hábitos de estudo, melhores competências (Batista & Almeida, 2002).

Por outro lado, os alunos deslocados podem adoptar comportamentos desajustados como o consumo de álcool e droga, dado que não têm o controlo dos progenitores e deparam-se com novos contextos para eles desconhecidos (Santos & Almeida, 2000).

Relativamente aos alunos deslocados, estes têm um menor apoio social, deparam-se com maior ansiedade e stress. Os alunos deslocados, segundo apresentam assim, algumas dificuldades a nível de adaptação ao Ensino Superior (Rebelo & Lopes, 2001).

Capítulo II – Componente Empírica

1. Objectivos e questões

Verifica-se que, nos últimos anos, um conjunto considerável de estudos têm evidenciado o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial e cognitivo e no ajustamento dos estudantes à Universidade (Almeida, Soares & Salgueira, 2005).

O presente estudo foi realizado, com o objectivo central de analisar o processo de transição dos alunos para o Ensino Superior, tendo como base as suas vivências académicas em relação aos factores que poderão condicionar a adaptação dos alunos do Ensino Superior. Como objectivos mais específicos, pretende-se perceber se existem diferenças significativas nas vivências académicas dos alunos do 1º ano do Ensino Superior, em função do género, faculdade, opção de curso e rendimento académico e estatuto de mobilidade dos alunos. A escolha das variáveis deve-se ao carácter exploratório e descritivo do estudo, com o intuito de perceber até que ponto as vivências académicas dos estudantes universitários se distinguem nestes aspectos, tentando alertar para uma necessária intervenção, com o intuito de colmatar as dificuldades sentidas pelos estudantes, no processo de adaptação.

Será que se verificam diferenças estatisticamente significativas, quanto ao género, na aquisição de competências a nível pessoal, interpessoal, de estudo, vocacional e de utilização dos recursos existentes na instituição de ensino que os alunos frequentam, ao longo do seu processo de adaptação? Poderão verificar-se diferenças estatisticamente significativas, relativamente à adaptação dos estudantes, consoante a área de estudos? Será que os alunos que conseguiram ingressar no Ensino Superior na sua primeira opção de candidatura manifestam vivências académicas mais favoráveis, comparativamente com os restantes alunos? Será que a mudança de residência condiciona o processo de adaptação dos estudantes universitários ao Ensino Superior?

Assim, é pretendido com esta investigação caracterizar as vivências académicas dos alunos da Universidade da Beira Interior, sendo estas agrupadas pelas dimensões Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional, bem como analisar a relação entre os resultados nestas dimensões e diversas características pessoais e contextuais dos sujeitos.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 281 alunos, com o objectivo de obter uma amostra, o mais representativa possível, do total de alunos matriculados no 1º ano, na Universidade da Beira Interior, a amostra foi seleccionada por conveniência, tomando como inclusão a primeira matrícula no Ensino Superior. Serão apresentados, posteriormente os resultados da estatística descritiva da amostra, de acordo com o sexo e a idade dos estudantes (cf. Quadro I).

Quadro I - Estatística descritiva da amostra, segundo o sexo e a idade

Sexo	n	Idade		
		M	DP	Min.-Máx.
M	127	20,4	4,98	18-59
F	154	19,6	3,2	18-43
Total	281	20,00	4,13	18-59

Verifica-se que, quanto aos dados recolhidos, responderam ao questionário 154 mulheres, (54,8%) e 127 homens (45,2%) que, se encontravam a frequentar cursos de licenciatura (1º ciclo) ou de mestrado integrado, das cinco faculdades, nesta Universidade. As idades oscilaram entre os 18 e os 59 anos (M=20%; DP=4,2%).

A amostra foi constituída por 20 alunos (7,1%) de Economia, 20 alunos (7,1%) de Psicologia e 38 (13,5%) de Sociologia, quanto à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Relativamente à Faculdade de Artes e Letras, participaram no estudo, 22 (7,8%) alunos de Design de Multimédia, 26 (9,3%) de Design de Moda e 13 alunos (4,6%) de Ciências da Comunicação. Relativamente à Faculdade de Ciências, participaram 27 alunos de Biotecnologia (9,6%) e 17 (6,0%), alunos de Química Industrial. Quanto à Faculdade de Ciências da Saúde foi representada por 15 alunos (5,3%) de Ciências Farmacêuticas. No que diz respeito à Faculdade de Engenharias participaram neste estudo, 50 alunos (17,8%) de Arquitectura, 27 (9,6%) de Bioengenharia e 12 alunos (4,3%) de Engenharia Informática.

Relativamente à distribuição, por Faculdade, a amostra foi constituída por 78 alunos de Ciências Sociais e Humanas, 38 da Faculdade de Ciências, 61 da Faculdade de Artes e Letras, 89 alunos da Faculdade de Engenharias e 15 da Faculdade de Ciências da Saúde. No entanto, é ainda de referir que quanto à percepção de rendimento académico face à turma, houve muitos estudantes que não responderam a esta questão, na Faculdade de Ciências, 32 alunos e na Faculdade de Artes e Letras, 43 alunos.

No Quadro II, será analisada a percepção de rendimento académico dos alunos, que foi considerado em três níveis (baixo, médio, alto), contudo há determinadas faculdades, em que os estudantes consideram encontrar-se apenas em dois níveis ou, num único nível (Ciências).

Quadro II - Descrição da amostra em função da percepção de rendimento académico face à turma, por faculdade

Faculdades	Rendimento académico		
	Níveis	Frequência	Percentagem
Ciências Sociais e Humanas (n=78)	Inferior	5	6,4
	Médio	60	76,9
	Superior	13	16,7
Ciências (n=5)	Médio	5	100
Artes e Letras (n=21)	Médio	17	81,0
	Superior	4	19,0
	Inferior	6	7,8
Engenharia (n=77)	Médio	63	81,8
	Superior	8	10,4
	Inferior	4	26,7
Ciências da Saúde (n=15)	Médio	9	60,0
	Superior	2	13,3
	Inferior	4	26,7

Os alunos consideram que o seu rendimento académico, de uma forma geral, está dentro da média em relação aos colegas (54,8%). Estes, na maioria, consideram ter um rendimento acima da média em relação aos colegas (27 alunos).

Quanto à análise de resultados, segundo a Faculdade, verificam-se discrepâncias no nível dois, relativamente à Faculdade de Ciências Sociais e

Humanas, 60 alunos (76,9%) e de Engenharias, 63 alunos (70,8%), no que se refere à sua percepção de rendimento académico.

No que diz respeito à residência, 51 alunos (18,1%) responderam que a entrada para o Ensino Superior, não implicou a saída da sua residência de origem, os que estão deslocados, 230 alunos (81,9%) a maioria 169 estudantes (60,1%) está a morar num apartamento com outros estudantes, 39 alunos vivem numa residência universitária, 12 alunos (4,3%) vivem sozinhos num apartamento e 7 alunos (2,5%) estão a morar na casa ou apartamento de familiares.

Relativamente à proveniência dos estudantes, na maioria são do Centro do país 104 (37,0) alunos, 38 (13,4%) são do Norte e 20 (7,1%) são do Sul do país. Quanto às habilitações literárias dos progenitores, 66 pais (33,7%) e 102 (35,9%) mães, concluíram o 2º e 3º ciclos, 78 pais (27,5%) e 58 mães (20,4%) têm o 1º ciclo, 57 pais (20,1%) e 70 mães (24,6%) têm o Ensino Secundário, 28 pais (9,9%) e 35 mães (12,3%) concluíram o Ensino Superior.

No que se refere à profissão dos progenitores verifica-se que, 82 pais (29,2%) e 39 mães (13,9%) são trabalhadores da produção industrial, 43 pais (15,1%) e 16 mães (5,7%) são empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura, 16 pais (8,2%) e 22 mães (11,2%) exerce profissões técnicas intermédias, 15 pais (5,3%) e 21 mães (7,5%) exerce profissões técnicas intermédias liberais, 21 pais (7,5%) e 51 mães (18,1%) são directores e têm quadros superiores administrativos, verifica-se ainda que 22 mães (7,8%) nunca exerceu uma actividade profissional, 46 pais (16,4%) e 49 mães (17,4%) faleceram, estão reformados, ou desempregados.

A maioria dos estudantes recebe bolsa, 151 alunos (53,7%) e o valor que recebem em média é 114 euros, 20 alunos (7,0%).

Quanto à opção de entrada no curso, procedeu-se à criação de uma variável que considerou no primeiro grupo, os alunos que entraram na primeira opção e no segundo grupo os alunos que entraram nas restantes opções. Assim, a maioria situa-se no segundo grupo, 147 alunos (52,3%) e os restantes 128 alunos (45,6%) alunos entraram na primeira opção, para o Ensino Superior.

No Quadro III, serão apresentados os valores obtidos, quanto às actividades extra-curriculares.

Quadro III - Actividades extra-curriculares

	Frequên cia	Percen tagem
Nenhuma	143	75,7
Actividade	27	14,3
Física		
Artes	8	4,2
Pró-sociais	7	3,7
Académicas	2	4,3
Desporto e música	2	1,1
Total	189	100,0

Relativamente à análise do quadro, verificou-se que, um número significativo de estudantes, não praticava nenhum tipo de actividades extra-curriculares (50,4%), no momento da aplicação do questionário. No entanto, dos que praticavam, 27 alunos apresentam valores mais elevados ao nível de actividade física (9,5%) e pró-sociais, 7 alunos (2,5%). As actividades que apresentam pontuações mais baixas são artes, 8 alunos (2,8%), actividades académicas, música e desporto (0,7%). Verifica-se que os estudantes dedicam em média cerca de 8 horas semanais a estas actividades extra-curriculares.

2.2. Instrumento

Com o objectivo de aceder a alguns dados sócio-demográficos e académicos dos sujeitos que integraram o estudo, foi construído um questionário (cf. Anexo 1) composto por informação como idade, curso, residência, proveniência, habilitações literárias dos pais, profissão, opção de curso, como é que os estudantes se avaliam, em relação aos colegas, forma de ingresso, perceber se os alunos têm algum tipo de

estatuto e se frequentam actividades extra-curriculares (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

O instrumento usado, disponível em duas versões, (na versão integral – QVA; na versão reduzida QVA-r), foi o Questionário de Vivências Académicas (Gonçalves, Simões & Machado, 2006), pretendendo-se conhecer as opiniões e sentimentos dos alunos da Universidade da Beira Interior, em relação a diversas situações e vivências académicas.

O Questionário de Vivências Académicas, na sua versão original (QVA; Almeida & Ferreira, 1997), é um instrumento de auto-relato, constituído por 170 itens, bem como 17 sub-escalas, que procuram avaliar dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário. No entanto, os autores constataram que a versão do questionário era extensa e que o seu uso seria justificado apenas quando uma informação era mais diferenciada sobre algum aspecto específico do processo de adaptação dos estudantes. Deste modo, procedeu-se à reorganização dos itens do questionário, bem como das 17 sub-escalas da versão original do questionário (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2006).

Verifica-se que, numa análise factorial com os 170 itens do QVA, um factor, o primeiro factor, é caracterizado por 37 itens provenientes das sub-escalas de Bem-Estar Psicológico, Bem-Estar físico, Auto-Confiança, Autonomia e Ansiedade nas situações de avaliação, que se podem integrar numa dimensão pessoal e emocional da adaptação ao novo contexto académico. Outro factor, o segundo factor, integra itens (18 itens), associados às relações com os pares, ao estabelecimento de amizade e intimidade, Relacionamento com os colegas e ao Envolvimento em diversas actividades extra-curriculares. Estes itens podem ser agrupados numa dimensão social ou interpessoal da adaptação. Um outro grupo de itens (16 itens), aparece agrupado, num terceiro factor, que tem em conta a Adaptação ao curso e ao Desenvolvimento de carreira, que caracterizam a dimensão da adaptação académica, quanto ao curso e a nível vocacional dos estudantes a dimensão vocacional ou de carreira. Outro factor, o quarto factor, está relacionado com os itens (15 itens), que constituem os Métodos de estudo e a Gestão do tempo, quanto à adaptação dos estudantes. Um grupo de itens, que constituem o quinto factor, é caracterizado por itens relacionados com a Adaptação à Instituição (10 itens), quanto à adaptação (Almeida et al., 2002).

O QVA-r, em que a sua validação assentou na versão integral do QVA (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Almeida, Soares & Ferreira, 2002), tendo em conta os cinco factores apresentados e a uma reorganização dos itens que integram as dimensões referidas anteriormente na versão original do questionário. O QVA-r integra

a distribuição de 60 dos seus itens, distribuídos numa estrutura de cinco dimensões, sendo considerados vários domínios das vivências académicas dos estudantes (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2006). Deste modo, a dimensão pessoal, interpessoal, estudo e carreira são constituídas por 13 itens, a dimensão institucional por 8 itens, relativamente ao processo de adaptação ao Ensino Superior (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Relativamente ao QVA-r, algumas questões do questionário têm a ver com ocorrências dentro da universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudantes universitários. Assim, este questionário de auto-relato procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências na vida académica (Costa & Leal, 2008).

O QVA-r é composto por 60 itens numa escala de resposta tipo lickert de cinco pontos. Desta forma, pede-se aos sujeitos que de acordo com a sua opinião ou sentimentos, pontuem a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos conforme indicado: nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre (Almeida et al., 2002).

O QVA-r procura, assim, avaliar dimensões pessoais, interpessoais, de carreira, de estudo e institucionais da adaptação académica dos estudantes. Assim, cada sub-escala apresenta um determinado número de itens e a sua consistência interna, sendo a mesma obtida na construção/validação do referido questionário (Almeida, Soares & Ferreira, 1999), bem como o correspondente coeficiente de *alpha* de Cronbach (Santos, 2000).

O questionário é constituído por duas partes, a primeira parte do questionário diz respeito a dados de caracterização da situação dos alunos, permitindo a recolha de informação adicional relativa a alguns dados pessoais destes, que permitem o estabelecimento de comparações em função de grupos específicos. No que diz respeito à segunda parte, esta constitui o questionário propriamente dito. Os alunos devem responder às questões de acordo com as suas vivências académicas (Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2006).

2.3. Procedimento

Quanto à aplicação do questionário, foi previamente estabelecido contacto com os professores de uma aula da turma do primeiro ano, de cada curso, escolhida para a administração do mesmo, sendo o contacto feito pessoalmente com o docente ou via e-mail. Estes foram contactados para a cedência dos respectivos tempos lectivos. O QVA-r foi aplicado em contexto de sala de aulas. No entanto, é de salientar que o presente estudo foi realizado com alunos que ingressaram pela primeira vez, no ano lectivo de 2009/2010 e de 2010/2011, na Universidade da Beira Interior.

Este, nalgumas turmas foi aplicado antes da aula começar, noutras turmas foi aplicado no final da aula, a grande maioria dos alunos colaborou. A aplicação do questionário foi feita colectivamente durante as aulas práticas e teóricas.

O instrumento foi administrado num único momento, na sua totalidade, decorrendo a aplicação do mesmo ao longo de onze dias, sendo aplicado em duas turmas em dois turnos, assim, os alunos do curso de Economia preencheram o questionário dia 28 de Abril, os alunos de Psicologia dia 4 de Maio, os de Sociologia dia 27 de Maio, os de Arquitectura e Bioengenharia preencheram o QVA-r em dois momentos diferentes, dado que foi aplicado em dois turnos, os de Química Industrial dia 20 de Maio e os alunos de Ciências da Comunicação dia 21 de Maio.

Os participantes foram previamente informados a respeito dos objectivos do estudo e das instruções de preenchimento do questionário, bem como do carácter voluntário e anónimo da sua participação, que seria garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, da forma como deveriam preencher o questionário, pedindo-lhes para responder a todas as questões do instrumento.

Os alunos, antes de começar a responder deveriam certificar-se de que tinham compreendido o que se pretendia e foi-lhes dito que, não existia tempo limite para responder ao questionário, mas que não deveriam despender demasiado tempo nas suas respostas aos itens do mesmo.

Verifica-se que, se recorreu ao programa Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, para realizar as análises estatísticas, versão 18,0.

3. Resultados

Iniciaremos a apresentação dos resultados com a descrição dos valores obtidos (médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo) em cada dimensão do QVA-r, na amostra global e tomando a variável género (cf. Quadro IV).

Considerando que os resultados em cada domínio do QVA-r foram calculados através do somatório das pontuações no total de itens respectivo, e que apenas a dimensão Institucional difere no número de itens (oito itens) em relação às restantes dimensões (cada uma com 13 itens), compreende-se que nesta dimensão as médias obtidas sejam bastante inferiores, comparativamente com as médias das outras dimensões. Assim, as médias obtidas no total da amostra situaram-se, por ordem decrescente, na dimensão Interpessoal (M=47.7), seguida das dimensões Pessoal (M=46.2), Carreira (M=44.1), Estudo (M=41.3) e, como seria de esperar, a média mais baixa corresponde à dimensão Institucional (M=27.0).

Quadro IV – Estatística descritiva dos resultados no QVA-r, tomando a amostra global e o género

Dimensões	Sexo	M	DP	Min-Máx.
Pessoal	M	46.2	8.50	24-65
	F	46.2	8.61	24-65
	Total	46.2	8.54	24-65
Interpessoal	M	46.9	7.76	23-65
	F	48.4	7.79	25-65
	Total	47.7	7.80	23-65
Carreira	M	43.4	8.03	20-63
	F	44.6	8.41	16-60
	Total	44.1	8.24	16-63
Estudo	M	39.7	7.03	19-63
	F	42.7	7.02	22-62
	Total	41.3	7.17	19-63
Institucional	M	26.4	5.86	8-57
	F	27.5	5.80	13-39
	Total	27.0	5.84	8-57

No que diz respeito ao género, verifica-se uma tendência geral para médias superiores nas mulheres, com excepção da dimensão Pessoal, onde os resultados foram similares entre os sexos masculino e feminino ($M=46.2$). A dimensão Estudo foi a que obteve uma maior diferença entre as médias nesta variável, seguida das dimensões Interpessoal, Carreira e Institucional.

No quadro V são apresentados os resultados obtidos no QVA-r, em termos de médias e desvios-padrão, tomando a Faculdade correspondente a cada curso de estudos frequentado pelos sujeitos.

Quadro V - Estatística descritiva dos resultados no QVA-r, tomando a Faculdade

Faculdades	Pessoal M (dp)	Interpessoal M (dp)	Carreira M (dp)	Estudo M (dp)	Institucional M (dp)
Ciências Sociais e Humanas ($n=77$)	46.2 (8.46)	47.6 (7.0)	42.2 (7.99)	41.8 (7.43)	28.4 (5.97)
Ciências ($n=37$)	49.5 (7.52)	50.5 (6.27)	41.9 (10.03)	40.4 (5.62)	26.7 (4.75)
Artes e Letras ($n=61$)	45.7 (9.01)	45.1 (8.28)	44.9 (7.88)	43.3 (6.60)	26.9 (5.58)
Engenharia ($n=89$)	44.9 (8.32)	47.7 (8.22)	46.3 (6.88)	39.6 (7.02)	26.0 (6.05)
Ciências da Saúde ($n=15$)	47.4 (9.46)	51.3 (7.89)	42.9 (10.47)	42.2 (9.94)	26.5 (6.67)

Pela análise das pontuações médias obtidas em cada dimensão do QVA-r segundo a faculdade, é possível observar que na dimensão Pessoal, a média mais alta se situa na Faculdade de Ciências ($M=49.5$), enquanto a média mais baixa se reporta à Faculdade de Engenharia ($M=44.9$). Na dimensão Interpessoal, a média mais alta verifica-se na Faculdade de Ciências da Saúde ($M=51.3$) e a mais baixa na Faculdade de Artes e Letras ($M=45.1$). Por outro lado, ao nível da Carreira foram os estudantes da Faculdade de Engenharia a obter a média mais elevada ($M=46.3$), sendo a média mais baixa a dos estudantes da Faculdade de Ciências ($M=41.9$). As vivências académicas relacionadas com o Estudo parecem ser mais positivas nos estudantes da Faculdade de Artes e Letras ($M=43.3$) e menos positivas nos da Faculdade de Engenharia ($M=39.6$). Por fim, na dimensão Institucional foram os estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas a obter uma média mais elevada ($M=28.4$), em oposição aos da Faculdade de Engenharia, onde a média foi a mais baixa entre todas as faculdades ($M=26.0$).

Tomando ainda a análise das médias no QVA-r por faculdade - excluindo-se aqui a dimensão Institucional, pelo facto de possuir um número inferior de itens – conclui-se que os resultados em cada faculdade seguem a tendência verificada nas médias da amostra global, com resultados inferiores na dimensão Estudo em todas as faculdades e resultados mais favoráveis na dimensão Interpessoal, com excepção da Faculdade de Artes e Letras, onde a média mais alta se situa na dimensão Pessoal. Também na Faculdade de Engenharia existe uma ligeira diferença em relação à tendência geral verificada na amostra global, sendo a segunda média mais elevada a da dimensão Carreira, e não a da dimensão Pessoal.

No quadro VI apresentam-se os resultados obtidos no QVA-r, segundo a opção de candidatura ao Ensino Superior. Tendo em conta que a maioria dos estudantes (45.6%) conseguiu ingressar na sua primeira opção, i.e., entraram no curso e na universidade que seleccionaram em primeiro lugar no processo de candidatura, e que um número bastante mais reduzido teve acesso ao Ensino Superior numa das outras cinco opções, optamos por dividir a amostra em dois grupos para a análise desta variável: um grupo constituído pelos estudantes que ingressaram na sua primeira opção (n=128) e um outro grupo, constituído pelos sujeitos que entraram numa das outras opções (n=147).

Quadro VI - Estatística descritiva dos resultados no QVA-r, tomando a opção de ingresso

Opção de ingresso	Pessoal M (dp)	Interpessoal M (dp)	Carreira M (dp)	Estudo M (dp)	Institucional M (dp)
1ª opção (n=128)	45.6 (8.72)	47.0 (8.71)	45.3 (8.12)	41.5 (6.74)	28.1 (5.77)
Outras opções (n=147)	46.7 (8.47)	48.5 (6.94)	43.2 (8.06)	41.2 (7.60)	26.1 (5.72)

Conforme se pode observar pela análise do quadro VI, o grupo de estudantes que conseguiu ingressar na universidade através da sua primeira escolha obteve médias superiores nas dimensões Carreira, Estudo e Institucional, sendo que ao nível Pessoal e Interpessoal foram os restantes estudantes a obter médias mais favoráveis. No entanto, as maiores discrepâncias nas médias dos dois grupos situam-se nas dimensões Carreira e Institucional, sendo os valores médios, por outro lado, mais próximos ao nível do Estudo.

Os resultados obtidos no QVA-r, segundo a percepção de rendimento acadêmico dos alunos face à turma, são apresentados no quadro VII.

Quadro VII - Estatística descritiva dos resultados no QVA-r, tomando a percepção de rendimento acadêmico

Rendimento Acadêmico	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)
Inferior (n=15)	42.0 (8.68)	43.5 (7.90)	40.4 (11.01)	35.6 (5.82)	25.8 (6.62)
Médio (n=152)	46.3 (8.83)	48.3 (7.76)	43.9 (7.38)	41.5 (7.37)	27.3 (5.45)
Superior (n=27)	49.4 (7.08)	48.0 (7.63)	45.1 (8.87)	44.4 (9.16)	28.5 (8.51)

Pela análise do quadro anterior é possível concluir que, em termos gerais, se verifica uma tendência para vivências acadêmicas mais positivas, em todos os domínios avaliados, por parte dos estudantes que consideram possuir um rendimento acadêmico superior. Importa, no entanto, salientar a grande discrepância na distribuição dos sujeitos pelas três categorias consideradas quanto ao rendimento acadêmico, sobretudo o reduzido tamanho dos grupos que constituem os extremos (15 sujeitos com rendimento inferior e 27 com rendimento mais alto), face ao grupo situado na média (n=152). Assim, a interpretação destes resultados deverá ser feita com alguma cautela.

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos nas várias dimensões das vivências académicas avaliadas, tomando o estatuto de mobilidade dos estudantes (deslocados vs. residentes). Uma vez que a diferença no tamanho dos dois grupos foi considerável no total da amostra (apenas 51 estudantes permanecem na residência de origem, face a 226 que mudaram de casa com a entrada na universidade), optou-se pela constituição de dois grupos equivalentes, considerando não só a igualdade no seu tamanho, mas também em relação ao género e ao curso de estudos. Assim, para a análise do estatuto de mobilidade temos: um grupo de 51 estudantes que não

mudaram de residência com o ingresso no Ensino Superior e um outro grupo, composto também por 51 estudantes, dos mesmos cursos de estudos do grupo anterior, mas que mudaram de casa com a transição para a universidade. Cada um destes grupos é constituído por 21 mulheres e 30 homens.

Quadro VIII - Estatística descritiva dos resultados no QVA-r, tomando o estatuto de mobilidade

Mobilidade	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)
Residente (n=51)	48.4 (7.40)	46.2 (7.71)	44.0 (8.37)	42.3 (5.85)	28.7 (6.65)
Deslocado (n=51)	46.5 (9.15)	48.2 (8.26)	42.9 (7.79)	40.7 (7.13)	28.0 (4.98)

Pela análise do quadro VIII verifica-se que o grupo de estudantes que permaneceram na sua residência habitual, após o ingresso na universidade, tendem a apresentar resultados mais favoráveis ao nível das suas vivências académicas, comparativamente com o grupo de estudantes “deslocados”. A única exceção prende-se, a este nível, com o domínio Interpessoal, em que o grupo de estudantes que saiu da sua residência de origem demonstra uma média superior.

De forma a analisarmos o significado estatístico das diferenças observadas no QVA-r nas diversas variáveis em estudo, procedemos a uma análise de covariância (ANCOVA), controlando o possível efeito da idade nos resultados obtidos, para a maioria das variáveis em análise, com exceção apenas do rendimento académico, em que se optou pelo recurso à estatística não-paramétrica.

Quadro IX - Análise de co-variância no QVA-r, segundo o género

Dimensões	Soma dos Quadrados	gl	F	p
------------------	---------------------------	-----------	----------	----------

Pessoal	2,789	1	,038	,845
Interpessoal	79,382	1	1,343	,248
Carreira	62,834	1	,915	,340
Estudo	529,909	1	10,589	,001
Institucional	54,057	1	1,560	,213

Começando pela análise dos resultados em função do gênero, conforme se pode observar no quadro IX, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão Estudo ($F=10.589$; $p<.01$), sendo as pontuações mais favoráveis ao sexo feminino.

De forma a analisarmos o significado estatístico das diferenças observadas no QVA-r nas diversas variáveis em estudo, no quadro X, procedemos à representação de uma análise de covariância (ANCOVA), controlando o possível efeito da idade nos resultados obtidos, para a maioria das variáveis.

Quadro X – Análise de variância no QVA-r (ANOVA), segundo a Faculdade

Dimensões	Soma dos Quadrados	gl	F	p
Pessoal	524,634	4	1,847	,120
Interpessoal	794,600	4	3,383	,010
Carreira	894,781	4	3,367	,010
Estudo	528,344	4	2,617	,036
Institucional	277,800	4	2,039	,089

Os resultados obtidos demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Interpessoal ($F=3,383$; $p<0,5$), Carreira ($F=3,367$; $p<0,5$) e Estudo ($F=2,617$). A partir das análises *post-hoc* realizadas (Tukey HSD), é possível concluir que as diferenças em função da faculdade ao nível das vivências interpessoais se verificam entre a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Letras, sendo os resultados mais favoráveis no grupo de estudantes da área das Ciências. A nível da Carreira, verificam-se diferenças entre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e de Engenharia, sendo os valores obtidos favoráveis aos alunos da Faculdade de Engenharia. Ainda nesta dimensão, verificam-se diferenças significativas entre a Faculdade de Engenharia e a Faculdade de Ciências,

apresentando os alunos desta, resultados mais favoráveis do que os alunos de Engenharia. Na dimensão Estudo, os estudantes da Faculdade de Engenharia apresentam pontuações significativamente mais elevadas, comparativamente com os da Faculdade de Artes e Letras. Os resultados obtidos, quanto às vivências institucionais dos alunos, demonstram que há diferenças entre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e a Faculdade de Engenharias, sendo mais favoráveis no grupo de estudantes de Ciências Sociais e Humanas.

No quadro XI são apresentados os resultados, segundo a análise de co-variância, tendo em conta a opção em que os estudantes ingressaram no Ensino Superior.

Quadro XI – Análise de co-variância no QVA-r, segundo a opção de ingresso

Dimensões	Soma dos Quadrados	gl	F	p
Pessoal	38,137	1	,523	,470
Interpessoal	27,759	1	,462	,497
Carreira	379,648	1	5,766	,017
Estudo	8,629	1	,164	,686
Institucional	314,690	1	9,422	,002

Considerando a variável opção de ingresso dos alunos no Ensino Superior, existem diferenças significativas a nível da dimensão Carreira ($F=5,766$; $p<0,5$) e da dimensão Institucional ($F=9,422$; $p<0,01$), sendo que, em ambas as situações, é o grupo de estudantes que ingressou na primeira opção o que apresenta pontuações superiores.

Posteriormente, são analisadas das diferenças de grupos no QVA-r em relação à variável rendimento académico, realizada com recurso ao teste *U* Mann-Whitney, considerando apenas os dois grupos mais extremados: o grupo de 15 estudantes com percepção de pior rendimento académico face à turma e o grupo de 27 sujeitos com percepção de rendimento académico superior. A utilização da estatística não-paramétrica, neste caso, justifica-se pelo reduzido tamanho dos grupos. Os resultados apresentam-se no quadro XII.

Quadro XII – Diferenças de grupos no QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico (Teste U Mann-Whitney)

Dimensões	Rendimento académico	<i>p</i>
Pessoal	Inferior	.007
	Superior	
Interpessoal	Inferior	.103
	Superior	
Carreira	Inferior	.242
	Superior	
Estudo	Inferior	.001
	Superior	
Institucional	Inferior	.311
	Superior	

As análises efectuadas demonstram que há diferenças significativas, quanto à variável rendimento académico, nas dimensões Pessoal ($p < 0,1$) e Estudo ($p < 0,1$), sendo os resultados obtidos mais favoráveis aos alunos com melhor rendimento académico.

No quadro XIII, são apresentados os resultados obtidos, de acordo com a variável estatuto de mobilidade dos alunos. As pontuações obtidas são descritas, sendo analisadas as possíveis diferenças entre estas dimensões, tendo em conta se os alunos estão ou não deslocados da sua residência de origem.

Quadro XIII – Análise de co-variância no QVA-r, segundo o estatuto de mobilidade

Dimensões	Soma dos Quadrados	gl	<i>F</i>	<i>p</i>
Pessoal	95,575	1	1,358	,247
Interpessoal	49,370	1	,783	,379
Carreira	11,525	1	,174	,678
Estudo	64,838	1	1,604	,209
Institucional	23,073	1	,641	,426

De acordo com os resultados obtidos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito às dimensões do QVA-r, quanto à variável estatuto de mobilidade dos alunos.

4. Discussão

Esta dissertação apresentou como objectivo perceber a relação entre as vivências académicas dos alunos do primeiro ano, que frequentam pela primeira vez, o Ensino Superior e a sua adaptação ao novo contexto. Assim, pretendeu-se saber que factores, é que poderão condicionar a adaptação dos estudantes, bem como contribuir para um melhor conhecimento acerca das necessidades de uma intervenção psicológica, no processo de adaptação.

No que diz respeito à interpretação dos resultados é de salientar que os dados adquiridos pelo recurso ao QVA-r são inferenciais, pois descrevem auto-percepções de realidades pessoais e amostrais e não representam o universo total de alunos do primeiro ano da Universidade da Beira Interior.

A população académica, neste estudo foi representada maioritariamente por estudantes do sexo feminino que, demonstram médias superiores, quanto aos rapazes, no processo de adaptação ao Ensino Superior. As pontuações obtidas correspondem a outros estudos desenvolvidos, nesta área, que concluem que as raparigas (20,4%), adquirem melhores competências para lidar com as exigências do contexto universitário. Estas, embora não existam diferenças significativas, parecem adaptar-se mais facilmente, do que os rapazes ao Ensino Superior (Santos, 2000). Os estudantes do sexo feminino, demonstram que têm mais expectativas quanto à carreira e satisfação com o curso, bem como utilizam os recursos existentes na instituição. As raparigas apresentam melhores competências no relacionamento com os pares e estabelecimento de relações íntimas, o que permite equilíbrio emocional e estabilidade afectiva, às alunas. Podemos fazer uma análise em função de determinadas características do sexo feminino, constatando que se verificam pontuações mais elevadas, nas mulheres, no que se refere às dimensões do QVA-r. Estas apresentam expectativas mais elevadas, relativamente a diferentes dimensões da vida académica, a nível interpessoal e pessoal, quando associadas com o Ensino Superior (Soares & Almeida, 2002).

As dificuldades de adaptação, quanto aos rapazes, podem dever-se à falta de investimento no estudo, gestão de tempo, ao relacionamento com os colegas e adaptação ao curso. Os estudantes do sexo masculino podem ainda, revelar falta de interesse geral pela instituição que frequentam e de um conhecimento menos factual e completo dos serviços e estruturas disponibilizadas aos estudantes.

Por outro lado, os resultados obtidos corroboram outros estudos, que concluem que os rapazes evidenciam melhores indicadores de ajustamento académico, dado que parecem apresentar maior independência a nível emocional e manifestam

melhores níveis de bem-estar físico e psicológico, bem como enfrentam de forma mais eficaz as exigências da vida acadêmica (Soares, Guisande & Almeida, 2007).

Relativamente à área de curso, de forma consistente com outros estudos desenvolvidos no contexto nacional e internacional, verificou-se uma predominância do sexo masculino nos cursos associados às Engenharias e do sexo feminino nos cursos ligados às Ciências Sociais. Estes resultados comprovam, que há uma influência do gênero nas escolhas educativas e profissionais dos indivíduos, bem como nas percepções de inserção socioprofissional dos alunos (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006). Contudo, é de assinalar que apesar desta diferenciação, se assiste à frequência de mais mulheres nos cursos tradicionalmente associados ao sexo masculino, do que de homens nos cursos associados ao sexo feminino e estes parecem ter menores dificuldades no processo de adaptação (Denton, Prus & Walters, 2004).

Os resultados obtidos em função da Faculdade, demonstraram que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão Interpessoal, Carreira e Estudo, sendo os alunos de Ciências, em relação aos de Artes e Letras que manifestam uma melhor adaptação, quanto às vivências interpessoais (50,5%) e ao contexto acadêmico. Os alunos que demonstraram melhores competências de carreira e que têm expectativas mais elevadas a nível profissional, segundo o presente estudo são os de Engenharia (46,3%). Estes, relativamente aos alunos da Faculdade de Artes e Letras, parecem ter melhores hábitos de estudo e competências de resolução de problemas. Mas, foram os estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas que referiram utilizar as estruturas e os recursos da instituição, com mais frequência, quanto às vivências institucionais, em relação aos de Engenharia. Alguns autores, defendem que os alunos da Faculdade de Engenharia apresentam maiores dificuldades na sua adaptação à Universidade (Ferreira & Soares, 2001).

Verificou-se ainda, tendo em conta a opção de ingresso dos estudantes da UBI, que os alunos que entraram na primeira opção têm melhores competências a nível das vivências pessoais, interpessoais, carreira, de estudo e institucionais. Os resultados obtidos, parecem corresponder às conclusões de outros estudos, que constataram que, no que se refere à adaptação acadêmica propriamente dita, os alunos que cursam a primeira opção de ingresso apresentam satisfação com o curso, investindo mais na carreira, perspectivam uma melhor realização profissional e têm menos dificuldades no processo de adaptação (Costa & Leal, 2008). Os resultados obtidos nesta investigação, revelaram pontuações mais elevadas a nível da dimensão Carreira e correspondem aos valores apresentados por alguns autores, que demonstram que os estudantes que entraram na primeira opção de ingresso, têm melhores

competências a nível de carreira do que os outros estudantes (Ferreira & Soares, 2001).

Quanto ao rendimento académico, concluímos que na sua maioria, os alunos consideram encontrar-se num nível superior, tendo em conta que o rendimento foi analisado de acordo com três níveis (baixo, médio, superior). Os alunos que dizem estar acima da média em relação aos colegas, apresentam melhores competências de estudo (44,4%) e pessoais de acordo com os resultados obtidos nas dimensões do QVA-r. As conclusões deste estudo, estão relacionadas com os resultados obtidos noutros estudos que indicam que são os estudantes, geralmente do sexo feminino, que revelam médias superiores nestas dimensões, adquirem melhores hábitos de estudo e apresentam uma elevada auto-estima (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005). Estes resultados poderão dever-se ao facto de que as alunas apresentam maiores expectativas sobre o Ensino Superior, valorizam a componente humana e o desenvolvimento pessoal, do que os rapazes. Os alunos que percebem ter boas competências a nível pessoal, apresentam melhores resultados académicos, em relação aos estudantes menos ajustados que se percebem como menos competentes para ter sucesso. Neste âmbito, a percepção de menores competências pessoais pode originar dificuldades na adaptação (Farias, 2003).

Alguns estudos salientam uma relação significativa entre o rendimento académico e o estado emocional dos alunos, como a ansiedade e a depressão. Estas perturbações podem levar a uma falta de motivação e a um fraco desempenho académico (Zeidner, 1995). No que diz respeito ao rendimento, de acordo com autores, a adaptação ao novo contexto académico é um processo complexo e multidimensional, que está relacionado com alguns aspectos a nível intrapessoal, sendo preditora de rendimento académico, com o desenvolvimento psicossocial do estudante a sua saúde (Pascarella & Terenzini, 1991).

No entanto, os problemas na adaptação à Universidade, de alguns alunos, podem originar o abandono escolar destes, antes de terminar o curso. A sua integração é fundamental na tomada de decisão, de continuar ou desistir do mesmo. (Tavares, Santiago, Taveira & Lencastre, 1998).

Deste modo, o primeiro ano tem sido apontado como uma fase de grande vulnerabilidade, face aos desafios colocados pela transição para o Ensino Superior (Diniz & Almeida, 2006).

Assim, segundo a literatura, os estudantes ao longo do primeiro ano, registam maiores quebras no rendimento académico (Fernandes & Feixas, 2007), dado que estão expostos a factores stressantes como a adaptação ao novo contexto, relacionamento com os colegas, dificuldades de organização do estudo, escolha de

carreira, falta de motivação e dificuldades de mobilização da atenção (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005).

No que se refere à variável estatuto de mobilidade dos alunos, este estudo demonstrou que, não há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos não deslocados e os outros que saíram do seu local de residência, aquando da entrada para o Ensino Superior.

A saída de casa para o contexto universitário parece propiciar o desenvolvimento de competências interpessoais, o que se compreende uma vez que, os estudantes estão num novo contexto académico. Estes alunos que estão deslocados da sua residência de origem, precisam de apoio a nível social que só é possível com o estabelecimento de relações com os colegas, expressão de sentimentos, tolerância intercultural e cooperação com os pares, o que contribui ainda, para uma melhor adaptação. Os alunos deslocados, possivelmente, apresentam maiores dificuldades de adaptação, do que os outros estudantes, bem como problemas de isolamento, dado que se deparam com novos contextos para eles desconhecidos, assim, o estabelecimento de relações a nível interpessoal, pode contribuir para fomentar o seu ajustamento académico.

Por outro lado, os alunos não deslocados demonstram bem-estar físico e psicológico, melhor equilíbrio emocional, optimismo, maior estabilidade afectiva, melhores competências de gestão de tempo e hábitos de estudo, no processo de transição (Costa & Leal, 2008).

No entanto, de acordo com os resultados obtidos neste estudo, mesmo que os valores encontrados sejam próximos, foram encontradas médias, mais favoráveis na dimensão pessoal (48,4%), em relação à dimensão interpessoal, de carreira, de estudo e institucional. Assim, os estudantes, de uma forma geral, demonstram boas competências, quanto às suas vivências académicas e em relação às dimensões do QVA-r.

Neste âmbito, o desenvolvimento psicossocial dos jovens, bem como o suporte social podem constituir elementos facilitadores da adaptação pessoal e social destes, num processo complexo que é a transição para o Ensino Superior (Chikering & Reisser, 1993).

Os estudantes, ao longo do seu percurso académico podem ainda, participar em diversas actividades. Assim, será ainda pertinente considerarmos as actividades extra-curriculares, uma vez que são importantes para a formação e o desenvolvimento dos jovens. Estas são actividades de carácter institucional, recreativo, cultural, científico, desportivo, académico e social. As actividades proporcionam o desenvolvimento da auto-eficácia dos alunos possibilitam a sua integração académica

e social e podem contribuir para um melhor desempenho académico dos alunos (Teixeira, Castro & Piccolo, 2007). Mas, segundo alguns estudos, este tipo de actividade está relacionado com o rendimento académico, quanto a determinados alunos. Os estudos concluíram que os alunos com um baixo rendimento que praticam actividades extra-curriculares, podem melhorar o seu desempenho académico. Estes apresentam ainda melhores vivências pessoais, ao longo do seu processo de adaptação (Santos & Almeida, 2001).

No que diz respeito ao contexto académico, é ainda importante referir que a instituição que os alunos frequentam, deve garantir a adaptação e o investimento na promoção de estilos de vida saudáveis nos jovens. A instituição deve ter uma actuação preventiva, remediativa e desenvolvimental, para intervir no combate às causas explicativas do insucesso académico (Conner & Norman, 1996).

Alguns autores defendem que, os recursos pessoais desenvolvidos previamente poderão ser decisivos, no modo como os estudantes lidam com as suas expectativas e criam alternativas para resolver questões relativas à gestão pessoal, académica, interpessoal e social (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Relativamente aos diversos aspectos que podem afectar o processo de transição dos jovens, para o Ensino Superior, destacam-se intervenções a nível da integração e adaptação à Universidade (Canavarro, 1999).

São apresentadas, seguidamente, algumas considerações finais, as limitações do presente estudo, sugestões de intervenção no contexto académico e propostas para futuras investigações, acerca da adaptação dos alunos do primeiro ano, na sua adaptação ao Ensino Superior.

Considerações finais

As dificuldades associadas à adaptação, na entrada para o Ensino Superior, podem reflectir-se nas diversas áreas de vida dos estudantes.

Neste âmbito, ao longo desta dissertação, verificou-se que descrevemos e comentámos os resultados obtidos, segundo em conta as vivências académicas e a adaptação de uma amostra de alunos que da UBI.

Deste modo, em jeito de conclusão, tecemos algumas considerações a propósito dos condicionantes da concretização deste estudo e limites, na interpretação dos resultados obtidos, apresentando sugestões para outros estudos, nesta área e com alunos do Ensino Superior.

O investimento no estudo das vivências académicas é importante para a criação de uma intervenção adequada, com o intuito de reduzir as dificuldades com que os jovens se deparam, na transição para o novo contexto académico. Assim, é fundamental promover o desenvolvimento de competências académicas, pessoais, cognitivas e institucionais. Estas competências devem ser promovidas pela instituição e devem ter em conta a preparação dos alunos para a vida activa, de acordo com diversas actividades como as actividades extra-curriculares que fomentam a integração dos estudantes. Mas, o sucesso académico não deve, assim, ser reduzido às suas classificações escolares, dado que não podem desenvolver capacidades para se integrar, de forma adequada, a nível profissional e social (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Verifica-se que, a instituição que os alunos frequentam, deve dar mais atenção às necessidades dos alunos, para promover o seu sucesso, auto-estima e bem-estar e a resolução de problemas (Fernandes & Feixas, 2007). Os recursos desenvolvidos pelos jovens, poderão ser decisivos no modo como estes gerem a discrepância entre as expectativas criadas acerca do Ensino Superior e a realidade do contexto académico (Rodgers & Tennison, 2008). Estes permitem ainda, a criação de estratégias para resolver problemas a nível pessoal, interpessoal, académico e social (Almeida, Soares & Ferreira, 1991).

Relativamente à população que nos propusemos estudar, é de salientar que, quanto às análises efectuadas, se acordo com o género, dado que as raparigas demonstram melhores índices de adaptação ao Ensino Superior, seria pertinente perceber, de forma mais detalhada que os factores que condicionam a adaptação dos alunos do sexo masculino ao contexto académico. Seria interessante realizar estudos futuros, para perceber os fenómenos subjacentes às pontuações obtidas, com os rapazes.

No que diz respeito às limitações do nosso estudo, destacamos a fraca representatividade da amostra, quanto a determinadas condições das variáveis analisadas, bem como o facto de ter incluído apenas os estudantes que frequentavam as aulas de alguns cursos.

Quanto às classificações escolares, estas foram analisadas apenas com base na percepção que os alunos tinham face à turma esta, pode ainda ser apontada limitação na análise do rendimento académico. Neste âmbito, consideramos que quando os alunos terminam o Ensino Secundário, deve dispor de informação correcta para efectuar escolhas conscientes, relativamente ao curso e da instituição de ensino que vai frequentar, bem como deve ser feiro trabalho a nível da orientação vocacional, com os estudantes. Por outro lado, aquando da entrada dos alunos no Ensino Superior, a instituição deve promover estilos de vida mais ajustados, que podem contribuir para um melhor rendimento académico e para um melhor bem-estar físico e psicológico dos estudantes.

O questionário foi aplicado aos alunos, no segundo semestre, no entanto, alguns alunos já poderiam ter mudado a sua opinião inicial e os seus sentimentos em relação a algumas vivências académicas. Estes já poderiam ter recursos para lidar com o novo contexto académico, perspectivado o seu futuro, adquirido hábitos de estudo e conhecer melhor a instituição, do que se o instrumento tivesse sido preenchido noutro momento do seu percurso académico, como no início do ano lectivo. Assim, se o questionário tivesse sido aplicado no primeiro semestre, possivelmente os resultados poderiam demonstrar uma visão mais realista das dificuldades de adaptação dos alunos ao Ensino Superior. O instrumento, tem ainda um grande número de itens (Gonçalves, Soares, Almeida & Machado, 2006). No que se refere ao preenchimento do questionário, como este nalgumas turmas foi preenchido, no final da aula, os estudantes podem ter respondido às questões sem ler e as respostas podem não representar a opinião dos mesmos sobre as suas vivências académicas.

Por outro lado, quanto à estatística descritiva presente neste estudo, poderiam ainda ter sido analisadas outras variáveis, tendo em conta as dimensões do QVA-r, como o nível socioeconómico dos estudantes, o local de proveniência, apoio social percebido, desenvolvimento de sintomatologia psicopatológica, actividades extra-curriculares, a idade dos alunos e o curso. Este estudo, no futuro poderia ser alargado a diversas instituições de Ensino Superior, poderiam aprofundar as análises efectuadas, acerca das vivências académicas dos alunos da UBI. No entanto, na UBI, poderiam ainda ser criados outros estudos, tendo em conta as diversas variáveis que não integram o presente estudo acerca das dimensões do QVA-r.

Bibliografia

Alexander, E. & Onwuegbuzie, J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and individual differences*, 42, 1301-1310.

Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40 (4), 461-485.

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. & 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. C. & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas. *Psicologia*, 14 (2), 189-208.

Almeida, L. & Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise psicológica*, 2, (19), 205-217.

Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação psicológica*, 1 (2), 81-89.

Almeida, L., Soares, A., Ferreira, J., Salgueira, L. (2005). Percursos e expectativas de estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp121-130). Açores: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.

Almeida, L. & Soares, A. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *Estudante Universitário: características e experiências de formação* (pp. 187-213). Cabral Editora e Livraria Universitária

Astin, W. (1984). *Student involvement: a development theory for higher education*. *Journal College Student Personnel*, 25, pp. 297-308.

Azevedo, A. & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-26.

Azevedo, A. & Faria, I. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20, (2), (pp. 69-93), Lisboa: Edições Colibri

Baptista, R. & Almeida, A. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: análise segundo a opção do curso e mobilidade. In Pouzada, S., Almeida, S. & Vasconcelos, R. *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho

Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: um percurso de formação activa. In Pouzada, S., Almeida, S. & Vasconcelos, R. *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp.99-106). Guimarães: Universidade do Minho

Backer, R. & Schultz, K., L. (1992). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12 (2), 23-32.

Breen, R. & Jonsson, O. (2000). Analyzing Educational Careers: A multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, 65 (5), 754-772.

Calais, S., Andrade, L. & Lipp, M. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16 (2), 257-263.

Canavarro, C. (1999). Inventário de Sintomas Psicopatológicos – B.S.I. In R. Simões, Gonçalves, & Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. 2, (95-109), Braga: APPORT/SHO.

Castro, S. & Almeida, L. (2000). Qualidade de vida e percepção de bem-estar em estudantes universitários. *Comunicação apresentada no Congresso de transição para o Ensino Superior*. Braga

Chaleta, M., Rosário, P. & Grácio, M. (2006). Atribuição causal do sucesso académico em estudantes do Ensino Superior. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (2ª ed.), Braga: Universidade do Minho

Chickering, W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass

Chickering, W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass

Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. In Ribeiro, J. & Leal, I. (Orgs.). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Conner, M. & Norman, P. (1996). The role of social cognition in health behaviours. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models* (pp. 1-22). Buckingham: Open University Press.

Costa, E. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In Leal, I., Ribeiro, J., Silva, I. e Marques, S. (Orgs.). *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* Porto: Universidade do Porto

Cotton, S., Dollard, M. & Jonge, J. (2002). Stress and student job design: satisfaction, well-being and performance in university students. *International Journal of stress management*, 9, (3),147-162.

Cruz, M. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: o papel do suporte social*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto

Davies, M., Rutledge, M. & Davies, C. (1997). The impact of student learning style interviewing skills and academic performance. *Theaching and learning in Medicine*, 2, (2),131-135.

Denton, M., Prus, S. & Walters, V. (2004) Gender differences in health: a Canadian study o the psychosocial, structural and behavioural determinants of health. *Social Science & Medicine*, 58 (12), 2585-2600.

Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1, (26), 29-38.

Farrow, R. & Arnold, P. (2003). Changes in Female Student Sexual Behavior during the transition to university. *Journal of youth studies*, 6 (4), 339-355.

Felsten, G. (2004). Stress reactivity and vulnerability to depressed mood in college students. *Personal and individual differences*, 36, 789-800.

Fernandes, E. & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, pp. 267-278.

Fernandes, E. & Feixas, G. (2007). Dilemas implicativos, psicopatologia e construção do Self: Mudanças durante o primeiro ano da Universidade. *Psychologica*, 45, 239-256.

Ferraz, M. & Pereira, A. (2003). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, saúde e doenças*, 3 (2), 149-164.

Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptação académicas em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, vol. 6, 1, (pp. 01-10). Braga: Universidade do Minho

Ferreira, I. & Ferreira, J. (2005). Desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior: um estudo longitudinal. In Medeiros, T. & Peixoto, E. *Desenvolvimento e aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 131-136), Açores: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia

Fischer, S. (1994). *Stress in academic life: the mental assembly line*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press

Fisher, S. & Hood, B. (1989). The stress to the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 79, 309-320.

Fisher, S. & Hood, B. (1988). Vulnerability factors in transition to university: Self-reported mobility history and sex differences as factors in psychological disturbance. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.

Feitosa, F., Matos, M., Prette, Z. Prette, A. (2005). Suporte Social, nível socio-económico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13, (2), 129-138.

Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L. & Machado, C. (2003). *Avaliação psicológica*, vol. I, Coimbra: Quarteto Editora

Gonçalves, M., Simões, M. Almeida, L., & Machado, C. (2006). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. (2ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora

Gonçalves, A., Soares, A., Marques, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., Almeida, L., Casal, M., Vasconcelos, R. (2004). *Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no Ensino Superior. Relatório final de projecto*. Braga: Universidade do Minho

Halamandaris, K. & Power, K. (1996). Individual differences/social support and coping with the examination stress. A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and individual differences*, 26, 665-685.

Hod, A. (2005). Encouraging Psychosocial Development in University Students from Theory to Assessment to Practice. In Medeiros, T. & Peixoto, E. *Desenvolvimento e aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 121-130). Açores: Universidade dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia

Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I, Arroyo, C. & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Perú, Anales de la Facultad de Medicina*, 69 (3), 193-197.

Khodarahimi, S., Rasti, A., Khajehie, M. & Sattar, R. (2009). Students' mental health: Personal and university determinants. *US-China Education Review*, 6 (10), 31-38.

Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico no aluno do Ensino Superior. *Actas do 10º Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 4663), Aveiro: Universidade de Aveiro

Martins, S., Mauritti, R. & Costa, A. (2005). Condições socio-económicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal. In Ferreira, J. (Org.). *Temas e estudos de acção social*, 5, Lisboa: Direcção de Serviços de Acção Social.

Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (39), 85-116.

Montes, J. & Castro, B. (2007). *Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos*.

Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2007). Relação entre vinculação sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Psicologia, saúde e doenças*, 8, (1), pp. 83-93, Aveiro: Universidade de Aveiro

Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Estudos de Psicologia*, 13, (1), 23-29.

Monteiro, S., Vasconcelos, R. & Almeida, L. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. *Actas do 8º Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, (pp. 14-16). Braga: Universidade do Minho

Morrison, R. & O'Connor, R. C. (2004). Predicting Psychological Distress in College Students: The role of rumination and stress. *Journal of Clinical Psychology*, 61 (4), 447-460.

Neves, M. C. C. & Dalgalarondo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56 (4), 237-244.

Noronha, A., Martins, D., Gutel, M., Ambiel, R. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências académicas no Ensino Superior. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 3, (1), 143-154.

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

Perry, C. & Allard, A. (2003). Making the connections: transition experiences for first year education students. *Journal of Educational Enquiry*, 4, (2), 74-89.

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

Preto, L. (2003). O desenvolvimento da autonomia como factor de adaptação ao Ensino Superior, 63-71.

Ramos, S. & Carvalho, A. (2007). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior de Coimbra, (pp. 1-17). *O Portal dos Psicólogos*

Rebelo, H. & Lopes, H. (2001). *Vivências académicas e bem-estar psicológico dos alunos noprimeiro ano: resultados de um projecto de investigação*. Porto: Universidade do Porto.

Rodgers, L. & Tennison, L. (2008). *A preliminary Assessment of Adjustment Disorder Among First-Year College Students* (pp. 1-11). Artigo retirado de: Science Direct

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company

Ryan, M. & Twibell (2000). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad. *International Journal of Intecultural Relations*, 24, pp. 409-435.

Salgueira, A. P. & Almeida, L. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior. In *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho

Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: um estudo com alunos universitários do 1º ano*, Tese de Doutoramento, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: um estudo com alunos do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2, (19), 205-217.

Santos, L., Ribeiro, J. & Guimarães, L. (2003). Estudo de uma escala de crenças e de estratégias de coping através do lazer. *Análise Psicológica*, 4 (21), 441-451.

Seco, G., Dias, I., Pereira, I., Casimiro, M., Custódio, S. (2006). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao Ensino Superior: implicações práticas de um estudo. (pp. 2-19). *7º Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Leiria: Universidade de Leiria

Sampaio, M. C., Barreira, M. E., Basto I., Carvalho, M. J., Rocha, M. C. & Lopes, L. (2005). Caracterização socio-económica dos estudantes bolsistas da Universidade do Porto. In A. S. Pereira & E. D. Motta (Eds.). *Ação social e aconselhamento psicológico no Ensino Superior: investigação e intervenção – Actas do Congresso Nacional* (pp.147-149). Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra

Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*. (2ª ed.), (pp. 81-93), Braga: Universidade do Minho

Shahar, G., Kalnitzki, E., Shulman, S., Blatt, S. (2005). Personality, motivation, and the construction of goals during the transition to adulthood. *Personality and Individual Differences*, 20, pp. 53-63

Smith, M. (2008). *The transition to the university: adaptation and adjustment*. Tese de Mestrado. Saskatchen: Departamento de Psicologia da Universidade de Saskatchewan

Soares, A., Guisande, M. & Almeida, L. (2007). Autonomia e ajuste académico: um estudo com estudantes portugueses de primeiro ano. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 7, (3), 753-765.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Cabral, A., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R., Monteiro, S. (2006). *Análise Psicológica*, 1 (16), 61-72.

Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1º ano do Ensino Superior, um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*, (1ª ed.), Aveiro: Unidade de Investigação, construção do conhecimento pedagógico nos sistemas de formação, Departamento de Ciências da Educação

Teixeira, M., Castro, G. & Piccolo, L. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interacção em Psicologia*, 11 (2), 211-220.

Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, Oliveira (2008). *Adaptação à universidade*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12, (1)

Vaz, S., A. (1999). *Ostress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Vendramini, M., Santos, A., Polydoro, J., Sbardelini, B., Serpa, F., & Natário, G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida académica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9, 259-268.

Vélez, D. M. A., Garzón, C. P. C. & Ortíz, D. L. S. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, (1), 34-39.

Verger, P., Combes, J., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F. & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44 (8), 643-650.

Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies and outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8 (4), 279-298.

