

DM

Adaptação ao Ensino Superior
Um estudo comparativo entre trabalhadores-estudantes
e estudantes tradicionais

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Isa Micaela Dias Spínola
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2025

Adaptação ao Ensino Superior
Um estudo comparativo entre trabalhadores-estudantes
e estudantes tradicionais

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Isa Micaela Dias Spínola
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria Pereira Antunes

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Antunes, o meu profundo agradecimento pela orientação exigente, inspiradora e sempre encorajadora ao longo deste percurso. Obrigada por me ter proposto desafios que, à primeira vista, pareciam grandes demais, por ter acreditado que eu estava à altura deles e, sobretudo, por me ter desafiado a crescer. A sua confiança deu-me asas e fez-me acreditar que era sempre possível ir um pouco mais além do que julgava conseguir. Foi um privilégio poder contar com o seu olhar atento, rigoroso e humano nesta caminhada.

Aos meus pais, o mais sincero agradecimento pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por me ensinarem, desde sempre, o valor do esforço, da persistência e da humildade. Este percurso também é vosso.

Ao meu companheiro de viagem e às minhas filhas, o meu amor e gratidão infinitos. Obrigada por serem o meu refúgio, a minha força e o meu maior motivo para continuar. Nos vossos gestos, nas vossas palavras e nos vossos silêncios encontrei o apoio, a alegria e o sentido que tantas vezes precisei ao longo deste caminho. Esta conquista é também vossa, porque sem vocês, nada disto teria o mesmo significado.

Às amigas verdadeiras (elas sabem quem são) obrigada por estarem por perto, por celebrarem cada conquista como se fosse vossa, e por me lembrarem, nos momentos mais difíceis, do quanto já caminhei. O vosso apoio tem um lugar especial nesta jornada.

Aos colegas que me acompanharam ao longo da licenciatura e do mestrado, pelas partilhas, pelo trabalho conjunto, pelo encorajamento e pelo apoio em diferentes momentos deste percurso. Levo comigo não só aprendizagens, mas também memórias e amigas que marcaram esta etapa.

A todas as pessoas que, de alguma forma, viram o meu percurso como uma inspiração, o meu sincero agradecimento. Saber que o meu percurso pode motivar outros é, para mim, uma das recompensas mais bonitas desta caminhada.

"Education is the most powerful weapon which you can use to change the world"

— Nelson Mandela

Resumo

O envolvimento do estudante no ensino superior depende de múltiplos fatores contextuais, como a família, o nível sociocultural e o ambiente acadêmico, assumindo-se como determinante para o sucesso (Covas & Veiga, 2018). A transição para este novo contexto é frequentemente acompanhada de desafios relacionados com a distância da família e amigos, a gestão do tempo e da autonomia, bem como com as relações interpessoais (Araújo & Almeida, 2015; Casanova et al., 2021; Faria, 2023; Ferreira et al., 2022). Acrescem, por vezes, dificuldades financeiras, que podem intensificar sintomas de ansiedade, depressão e insatisfação (Casanova et al., 2021; Faria, 2023). O presente estudo teve como objetivo compreender os fatores que influenciam a adaptação dos estudantes ao ensino superior, com especial enfoque nos trabalhadores-estudantes. A amostra foi composta por 120 estudantes do 1.º ano da Universidade da Madeira, divididos em dois grupos: 60 estudantes tradicionais e 60 trabalhadores-estudantes. Foram aplicados um questionário sociodemográfico e académico, o QAES – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (Araújo et al., 2014, 2019a) e o ICPADA – Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico (Antunes et al., 2017). Os resultados mostraram que os estudantes tradicionais apresentaram maior integração social, enquanto os trabalhadores-estudantes se destacaram pela motivação, persistência e clareza de objetivos, alcançando níveis de adaptação global semelhantes. Variáveis como o género, a média de entrada, o curso de 1.ª opção, o tempo de estudo e o compromisso com o curso revelaram-se importantes, parecendo o Projeto de Carreira um fator central para o sucesso e a permanência. Estes resultados reforçam a importância de políticas e práticas institucionais diferenciadas, capazes de responder às necessidades de perfis estudantis diversos.

Palavras-chave: Adaptação, Ensino Superior, Trabalhadores-estudantes, estudantes tradicionais

Abstract

Student engagement in higher education depends on multiple contextual factors, such as family, socio-cultural level, and academic environment, and is considered a determining factor for success (Covas & Veiga, 2018). The transition to this new context is often accompanied by challenges related to distance from family and friends, time management and autonomy, as well as interpersonal relationships (Araújo & Almeida, 2015; Casanova et al., 2021; Faria, 2023; Ferreira et al., 2022). In addition, there are sometimes financial difficulties, which can intensify symptoms of anxiety, depression, and dissatisfaction (Casanova et al., 2021; Faria, 2023). The aim of the present study was to understand the factors that influence students' adaptation to higher education, with a special focus on working students. The sample consisted of 120 first-year students from the University of Madeira, divided into two groups: 60 traditional students and 60 working students. A sociodemographic and academic questionnaire, the QAES – Questionnaire on Adaptation to Higher Education (Araújo et al., 2014, 2019a) and the ICPADA – Inventory of Psychological Characteristics Associated with Academic Performance (Antunes et al., 2017) were applied. The results showed that traditional students had greater social integration, while working students stood out for their motivation, persistence and clarity of objectives, achieving similar levels of overall adaptation. Variables such as gender, average entry grade, first-choice course, study time, and commitment to the course proved to be important, with Career Planning appearing to be a central factor for success and retention. These results reinforce the importance of differentiated institutional policies and practices capable of addressing to the needs of diverse student profiles.

Keywords: Adaptation, Higher Education, Working students, Traditional students

Índice

Introdução	4
Estudantes no Ensino Superior.....	6
<i>A democratização do ES</i>	<i>6</i>
<i>Estudantes Não-Tradicionais</i>	<i>7</i>
Trabalhadores-Estudantes.....	8
Adaptação ao ES	9
<i>Transição, adaptação e permanência no ES.....</i>	<i>9</i>
Abandono no ES.....	14
<i>Tipos de abandono escolar.....</i>	<i>17</i>
<i>Modelos teóricos sobre o abandono escolar.....</i>	<i>19</i>
Metodologia	20
<i>Objetivos e questões de investigação</i>	<i>21</i>
<i>Participantes</i>	<i>22</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>24</i>
<i>Procedimentos</i>	<i>25</i>
Resultados.....	28
Discussão.....	72
Conclusão.....	78
Referências.....	82

Índice de Tabelas

TABELA 1 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS DIMENSÕES DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO O ESTATUTO DE ESTUDANTE (ET E TE)	29
TABELA 2 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO QAES, POR ESTATUTO DE ESTUDANTE	30
TABELA 3 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO ICPADA, POR ESTATUTO DE ESTUDANTE.	31
TABELA 4 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (QAES), SEGUNDO O GÊNERO	32
TABELA 5 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DAS DO ICPADA, SEGUNDO O GÊNERO	34
TABELA 6 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO, PARA AS DIMENSÕES DO QAES, SEGUNDO O ESCALÃO ETÁRIO	36
TABELA 7 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÕES DAS DIMENSÕES DO ICPADA, SEGUNDO O ESCALÃO ETÁRIO	38
TABELA 8 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO DAS PARA AS DIMENSÕES DO QAES, SEGUNDO A MÉDIA DE ENTRADA	40
TABELA 9 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO ICPADA, SEGUNDO A MÉDIA DE ENTRADA	41
TABELA 10 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO QAES, SEGUNDO AS HORAS DE ESTUDO	44
TABELA 11 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO ICPADA, SEGUNDO AS HORAS DE ESTUDO.....	46
TABELA 12 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO QAES, SEGUNDO O COMPROMISSO COM O CURSO.....	48
TABELA 13 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS PARA AS DIMENSÕES DO ICPADA, SEGUNDO O COMPROMISSO COM O CURSO	51
TABELA 14 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO QAES, SEGUNDO A OPÇÃO DE ENTRADA NO CURSO	53
NA TABELA 15 SÃO APRESENTADOS OS RESULTADOS DOS TESTES DESCRITIVOS E DE COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO ICPADA, EM FUNÇÃO DA FREQUÊNCIA DE UM CURSO DE 1ª OPÇÃO.	54
TABELA 16 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO ICPADA, SEGUNDO A OPÇÃO DE ENTRADA NO CURSO	55
TABELA 17 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO QAES, SEGUNDO O NÚMERO DE AMIGOS DOS ET.....	58
TABELA 18 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E COMPARAÇÃO PARA AS DIMENSÕES DO ICPADA, SEGUNDO O NÚMERO DE AMIGOS	60
TABELA 20 - REGRESSÃO KERNEL RIDGE (KERNEL LINEAR, $\lambda = 1,000$) PARA AS DIMENSÕES DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NOS TE.....	62
TABELA 21 - REGRESSÃO KERNEL RIDGE (KERNEL LINEAR, $\lambda = 1,000$) PARA AS DIMENSÕES DAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS ASSOCIADAS AO DESEMPENHO ACADÊMICO NOS TE	63
TABELA 22 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS REFERENTES A ASPETOS POSITIVOS NA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR DOS ET E TE	65
TABELA 23- CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS REFERENTES A ASPETOS NEGATIVOS NA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR DOS ET E TE	69

Introdução

A transição para o Ensino Superior (ES) constitui uma etapa particularmente significativa e exigente no percurso académico e pessoal dos estudantes. Este processo envolve não apenas um aumento substancial das exigências académicas, mas também alterações profundas nas dinâmicas sociais, emocionais e organizacionais, exigindo dos estudantes uma reestruturação das suas rotinas, expectativas e métodos de aprendizagem (Casanova et al., 2021). A literatura tem evidenciado que o primeiro ano de frequência no ES configura-se como o período mais vulnerável em termos de abandono escolar, sendo este frequentemente associado às dificuldades de adaptação ao novo contexto académico (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2012). A adaptação a este novo ambiente implica enfrentar múltiplos desafios, entre os quais se destacam o afastamento da rede de suporte familiar e social, a necessidade de desenvolver competências de gestão do tempo e de autonomia, bem como a construção de novas relações interpessoais (Araújo & Almeida, 2015; Casanova et al., 2021; Faria, 2023; Ferreira et al., 2022). Estes fatores podem ser agravados por constrangimentos financeiros (Casanova et al., 2021), contribuindo para o surgimento de sintomatologia psicológica, como ansiedade, depressão e sentimentos de insatisfação (Faria, 2023).

O envolvimento dos estudantes no contexto académico é amplamente reconhecido como um processo multifacetado, influenciado por uma variedade de fatores contextuais, entre os quais se destacam o ambiente familiar, o nível sociocultural de origem e as condições institucionais das instituições de ensino. Estes fatores exercem um impacto significativo no percurso escolar dos indivíduos, assumindo um papel determinante na promoção do sucesso educativo (Covas & Veiga, 2018).

Nas últimas décadas, o ES tem vindo a registar um aumento progressivo do número de estudantes matriculados, reflexo das políticas de democratização do acesso à educação (Cabrito et al., 2021; Cerdera & Cabrito, 2018). Esta expansão tem conduzido a uma maior diversidade

no perfil dos estudantes, com um acréscimo da presença de públicos considerados não tradicionais, incluindo estudantes mais velhos, oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos ou com necessidades educativas especiais (Almeida & Castro, 2017). O alargamento do acesso tem repercussões na distribuição dos estudantes pelas instituições e cursos, observando-se um crescimento das situações em que o ingresso não corresponde à primeira opção dos candidatos (Fonseca et al., 2014). Esta realidade tende a acentuar os desafios associados à adaptação ao ES, particularmente durante o primeiro ano, podendo estar na origem de maiores níveis de insucesso académico e de intenções de abandono (Araújo et al., 2016).

No contexto do sistema educativo português, o abandono escolar no ES permanece uma problemática relevante, com particular incidência no primeiro ano de frequência. Dados recentes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2022) evidenciam que o abandono precoce continua a constituir um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ES em Portugal. Entre os fatores mais frequentemente associados a este fenómeno encontram-se as expectativas irrealistas em relação aos cursos, as dificuldades de integração social, os constrangimentos financeiros e a ausência de apoio social e emocional adequado (DGEEC, 2022).

Neste enquadramento, a compreensão aprofundada dos processos de adaptação e retenção dos estudantes, sobretudo nos momentos iniciais do seu percurso académico, reveste-se de particular importância. Promover a adaptação bem-sucedida ao contexto do ES constitui uma condição fundamental não apenas para o êxito académico individual, mas também para a redução do impacto do abandono escolar no sistema educativo.

O presente estudo tem como objetivo contribuir para esse entendimento, analisando as formas pelas quais estes fatores se manifestam e, eventualmente, permitindo identificar possíveis estratégias de mitigação. Neste caso, contemplaremos a adaptação ao ES de estudantes tradicionais e trabalhadores-estudantes.

Estudantes no Ensino Superior

A democratização do ES

Até à Revolução de 25 de Abril de 1974, o acesso ao ES em Portugal era fortemente restrito, reservado sobretudo às elites sociais e económicas (Pereira, 2014). A elevada taxa de analfabetismo, a desvalorização da educação e as dificuldades económicas das famílias portuguesas constituíam obstáculos significativos ao prosseguimento de estudos, agravados por políticas educativas do Estado Novo (1926–1974) que favoreciam as classes privilegiadas (Lima, 2009; Silva et al., 2024).

A democratização do ES ganhou impulso com a revolução de 1974, promovendo mudanças estruturais no sistema educativo. A expansão e descentralização das instituições, associada à implementação de políticas de apoio social, possibilitou o acesso de grupos anteriormente excluídos, promovendo assim a igualdade de oportunidades (Cabrito et al., 2021; Silva et al., 2024).

Este processo teve um impacto significativo no desenvolvimento do país, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, o aumento das qualificações da população ativa e a modernização do sistema de ES (Cabrito et al., 2021; Lima, 2009).

O ES contemporâneo caracteriza-se por uma crescente heterogeneidade do corpo estudantil, traduzida em diferentes níveis de preparação académica, origens socioeconómicas e necessidades específicas. Esta diversidade tem sido acentuada pela intensificação dos processos de internacionalização, que colocam desafios adicionais à adaptação cultural, linguística e social dos estudantes internacionais (Almeida & Cruz, 2010; R. V. de Castro & Almeida, 2016; Lopes et al., 2023).

Simultaneamente, a incorporação de tecnologias digitais e metodologias pedagógicas inovadoras exige abordagens inclusivas que assegurem a equidade no acesso às novas formas de ensino e aprendizagem (Lopes et al., 2023). Paralelamente, o envelhecimento da população

e as exigências do mercado de trabalho têm contribuído para o aumento da participação de estudantes mais velhos, frequentemente com responsabilidades familiares e profissionais, que procuram o ES como via de requalificação e progressão profissional (Araújo & Almeida, 2015).

Estudantes Não-Tradicionais

A expansão e massificação do ES nas últimas décadas contribuíram para uma crescente diversidade do corpo estudantil, promovendo a inclusão de perfis anteriormente sub-representados nas instituições de ensino. Estes estudantes contrastam com o perfil tradicional, caracterizado por serem jovens, que transitam diretamente do secundário para o ES, em regime diurno, sem responsabilidades familiares ou laborais (Teichler, 2008). A sua presença levanta novos desafios às instituições, exigindo políticas de inclusão mais ajustadas à heterogeneidade das trajetórias de vida e necessidades específicas (OECD, 2022).

O envelhecimento demográfico, aliado à crescente valorização da aprendizagem ao longo da vida (ALV), tem potenciado o aumento da participação de adultos no ES, assumindo estes um papel cada vez mais relevante no sistema educativo português (Araújo & Almeida, 2015). Reconhecer as especificidades dos estudantes não-tradicionais é essencial, não apenas por razões de equidade, mas também como oportunidade para enriquecer o sistema de ensino e torná-lo mais responsivo aos desafios de uma sociedade em transformação (OECD, 2022).

Incluem-se na categoria de estudantes não-tradicionais os indivíduos com mais de 24 anos, TE, estudantes com responsabilidades familiares, pessoas que ingressam por vias alternativas (como o contingente de Maiores de 23), bem como aqueles provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, minorias étnico-culturais ou com necessidades educativas especiais (NEE). Estes estudantes enfrentam frequentemente múltiplas barreiras à adaptação e ao sucesso académico, como dificuldades financeiras, conciliação de papéis familiares e

profissionais, menor disponibilidade para o envolvimento acadêmico e dificuldades de integração social (Monteiro et al., 2014; J. Soares & Taveira, 2024).

Em Portugal, políticas públicas como a criação dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) têm contribuído para alargar o acesso a estes grupos (DGEEC, n.d.).

Trabalhadores-Estudantes

Nos termos do Código do Trabalho (Artigo 89.º, 2009), é considerado trabalhador-estudante qualquer trabalhador que frequente um nível de ensino, formação profissional ou pós-graduação com duração igual ou superior a seis meses. Este estatuto procura proteger o direito à qualificação, mas, na prática, coexistem diversas barreiras institucionais e laborais que dificultam a sua efetiva concretização (Silva, 2019).

As instituições de ensino nem sempre adotam medidas que reconheçam e acomodem as especificidades dos TE (Barros & Lopes, 2015), perpetuando situações de "inclusão excludente" (Kuenzer, 2002). Simultaneamente, no setor privado, muitas entidades empregadoras não demonstram flexibilidade na conciliação entre trabalho e estudo, e alguns estudantes sentem-se discriminados por exercerem os seus direitos legais (Alexandra & Pereira, 2017; Costa, 2011). Esta realidade conduz frequentemente a uma sobrecarga física e emocional, intensificada por sentimentos de isolamento, privação de sono, desmotivação e menor participação na vida académica (Alexandra & Pereira, 2017).

As dificuldades enfrentadas pelos TE são particularmente acentuadas nas mulheres, que acumulam, com maior frequência, responsabilidades familiares e domésticas, o que agrava o impacto do esforço de conciliação (Costa, 2011). Além disso, os estudantes que ingressam pelo contingente Maiores de 23 anos evidenciam, segundo dados da DGEEC (2022), maiores taxas de abandono ou tempos de conclusão mais prolongados. Estas dificuldades estão associadas tanto a fatores institucionais - como a inadequação dos horários e serviços - como a fatores

individuais, nomeadamente lacunas na preparação académica de base e dificuldades na gestão do tempo (Monteiro et al., 2014).

O impacto negativo da atividade laboral sobre o desempenho académico é particularmente evidente entre estudantes que trabalham a tempo inteiro (≥ 35 horas semanais), uma vez que o investimento de energia no contexto profissional tende a ocorrer em detrimento do envolvimento académico (Astin, 1999; Pascarella & Terenzini, 1991). No entanto, estudos como os de Hood et al., (1992) e Elling & Elling, (2000) apontam que o trabalho a tempo parcial, desde que bem gerido, pode não comprometer, e até beneficiar, o sucesso académico, ao promover competências de gestão de tempo, disciplina e resiliência.

Adaptação ao ES

Transição, adaptação e permanência no ES

A transição para o ES configura-se como um período crítico de adaptação, com impacto significativo não apenas na vida académica dos estudantes, mas também nas suas dinâmicas pessoais e familiares. Frequentemente, esta fase coincide com a transição da adolescência para a idade adulta, o que acentua a complexidade do processo adaptativo. Neste contexto, a adaptação assume um carácter multifacetado, influenciando diretamente a experiência académica, o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal, e revelando-se determinante para a permanência dos estudantes no ES.

Nos últimos anos, o perfil etário e social dos estudantes universitários portugueses tem-se diversificado, com o aumento da presença de adultos que ingressam ou regressam ao ES como estratégia de reconfiguração dos seus percursos de vida e valorização profissional (Monteiro et al., 2014). Esta diversidade coloca novos desafios às instituições, exigindo uma resposta mais flexível e inclusiva.

A adaptação ao contexto académico superior requer, sobretudo nos primeiros meses, a aquisição e desenvolvimento de múltiplas competências pessoais, sociais e cognitivas. De

acordo com Ferreira et al., (2001), os estudantes apenas começam a sentir-se plenamente integrados, em termos sociais e afetivos, após o quinto ou sexto mês de frequência. Este período inicial é exigente e, muitas vezes, marcado por sentimentos de desorientação, insegurança e instabilidade emocional.

A adaptação ao ES é um constructo multidimensional que se refere ao processo pelo qual os estudantes se ajustam às exigências académicas, sociais e emocionais inerentes à vivência universitária (Tavares, 2014). Segundo o modelo teórico proposto por Baker e Siryk (1984), a adaptação inclui quatro domínios interdependentes:

- Ajustamento académico, associado ao desempenho, motivação e envolvimento nas tarefas de aprendizagem;
- Ajustamento social, relacionado com a capacidade de estabelecer vínculos interpessoais e integrar-se na vida académica;
- Ajustamento pessoal-emocional, referente à gestão de emoções, stress e bem-estar psicológico;
- Compromisso institucional, traduzido pelo sentimento de pertença e identificação com a instituição de ensino.

Estes domínios interagem dinamicamente e influenciam a experiência universitária global, sendo considerados determinantes para o sucesso académico e o bem-estar do estudante (Baker & Siryk, 1984; Tinto, 2012).

O envolvimento académico dos estudantes depende de fatores contextuais relevantes, como o ambiente familiar, o nível sociocultural e as condições institucionais, os quais influenciam de forma decisiva o percurso escolar e o sucesso académico (Covas & Veiga, 2018). Um dos fatores de vulnerabilidade amplamente referidos na literatura diz respeito ao afastamento da rede de suporte familiar. A separação da família é frequentemente apontada como um desafio emocional significativo, sendo o apoio familiar e as relações de amizade fundamentais para

lidar com as exigências do novo contexto (Araújo et al., 2016; Hirsch et al., 2015; Soares et al., 2007). Num estudo realizado com estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho, verificou-se que aqueles que permaneceram na casa dos pais apresentaram percepções mais positivas de adaptação e autonomia, beneficiando da manutenção das rotinas e da proximidade da sua rede de suporte (Soares et al., 2007).

Como já referido a transição para o ES constitui uma fase crítica do percurso académico, frequentemente concomitante com a transição do final da adolescência para a idade adulta, marcada por exigências acrescidas de autonomia, responsabilidade e reconfiguração identitária. Este processo implica mudanças substanciais na vida dos estudantes, exigindo a mobilização de recursos pessoais, sociais e institucionais que favoreçam uma adaptação bem-sucedida ao novo contexto (Soares et al., 2015).

Todavia, o ingresso no ensino superior associado ao processo de transição implica um processo de adaptação, que contribuirá para a permanência do estudante no ES. A permanência no ES é entendida como a continuidade do estudante no curso até à sua conclusão formal. O modelo de integração de Tinto (1993) postula que a permanência resulta de um processo de interação entre o estudante e o ambiente académico, sendo fortemente influenciada pela integração académica (isto é, o envolvimento com os conteúdos, professores e práticas pedagógicas) e social (participação e sentido de pertença na comunidade académica). A ausência de integração é apontada como um dos principais preditores do abandono, sobretudo nos primeiros meses do percurso académico (Tinto, 2012).

Neste enquadramento, a promoção de experiências académicas e sociais significativas, bem como a existência de estruturas institucionais de apoio, são fundamentais para fomentar trajetórias de sucesso e prevenir a saída precoce do sistema de ES (Tinto, 2012).

Resultados de estudos sobre fatores associados à Adaptação ao ES

Nesta secção, tomando-se a multidimensionalidade do processo de adaptação ao ES (Tavares, 2014), apresenta-se uma síntese de fatores e estudos que corroboram a influência de variáveis sociodemográficas e académicas na adaptação a este nível de ensino. Assim, temos os seguintes fatores: Sexo, idade, estudantes deslocados, Envolvimento em Atividades Extracurriculares, Média de Entrada e Opção do Curso/Instituição, Habilitações Académicas dos Pais, e Expectativas.

Sexo

A maioria dos estudos indica que, de forma geral, os estudantes do sexo masculino apresentam melhor adaptação ao ES nos domínios pessoal, social e emocional, evidenciando níveis superiores de bem-estar emocional e físico, além de maior autonomia quando comparados com estudantes do sexo feminino (Enochs & Roland, 2006; Fernandes et al., 2005; Seco et al., 2005; Silva, 2003). Em contrapartida, as estudantes do sexo feminino tendem a manifestar níveis mais elevados de ansiedade, depressão e sofrimento psicológico (Katz & Somers, 2017). Este padrão é atribuído às expectativas elevadas e às lacunas nos recursos pessoais que as mulheres enfrentam, potencialmente aumentando o risco de desilusão e sofrimento (Fernandes et al., 2005). Contudo, no domínio académico, as estudantes do sexo feminino revelam maior adaptação, apresentando melhor desempenho, estratégias de estudo mais eficazes, maior assiduidade e gestão do tempo superior (Nunes, 2012; Seco et al., 2005).

Idade

Estudantes mais velhos (>24 anos) apresentam maior risco de abandono (Casanova et al., 2021), embora tendam a adaptar-se melhor nos domínios pessoal, emocional e académico, demonstrando maior compromisso, satisfação com o curso e métodos de estudo mais eficazes, atribuídos à maturidade adquirida (Botto, 2013; Fernandes, 2011). Em contrapartida, os estudantes mais jovens apresentam melhor adaptação social, refletindo maior envolvimento em

atividades extracurriculares e maior sentimento de pertença, fatores que favorecem a integração social e a adaptação (Freitas et al., 2007; Porta-Nova, 2011; Tavares, 2014). Os estudantes mais velhos, por sua vez, enfrentam desafios acrescidos para conciliar responsabilidades pessoais, familiares e profissionais, limitando a sua participação social e integração (Casanova et al., 2021; Fernandes, 2011).

Estudantes Deslocados

Os estudantes deslocados apresentam mais dificuldades na adaptação geral ao ES do que os não deslocados (Fernandes, 2011; Nova, 2011). Contudo, tendem a desenvolver maior facilidade na adaptação interpessoal, uma vez que sentem maior necessidade de criar relações sociais e integrar-se nas atividades extracurriculares, desenvolvendo estratégias de *coping* para enfrentar o isolamento e ampliar a rede de suporte (Fernandes, 2011; Seco et al., 2005). Por outro lado, os estudantes que permanecem na residência familiar beneficiam de maior apoio doméstico e familiar, o que lhes proporciona mais tempo e condições para dedicar-se ao estudo, refletindo-se num melhor bem-estar geral (Tavares, 2014).

Envolvimento em Atividades Extracurriculares

O envolvimento em atividades extracurriculares é reconhecido como um fator preditor de boa adaptação ao ambiente académico, associando-se a níveis superiores de adaptação social, autonomia, satisfação com o curso e bem-estar psicológico e físico (Almeida & Nogueira, 2002; Nunes, 2012). Contudo, a participação nestas atividades pode implicar menor tempo dedicado aos estudos, podendo impactar negativamente a assiduidade e o desempenho académico (Almeida & Nogueira, 2002; Soares et al., 2007).

Média de Entrada e Opção do Curso/Instituição

A média de entrada no ES está frequentemente associada à intenção de abandono e ao sucesso académico. Médias mais baixas indicam menor investimento nos estudos e aprendizagens pouco consolidadas, influenciando negativamente a adaptação e aumentando a frustração,

a insatisfação e a percepção de baixa autoeficácia, fatores que contribuem para o insucesso acadêmico (Casanova, 2018; Casanova et al., 2021). A entrada por acesso condicionado ou fora da primeira opção também pode gerar percepções negativas e afetar a adaptação (Casanova et al., 2021).

Habilitações Acadêmicas dos Pais

Estudantes cujos pais apresentam níveis de escolaridade baixos, especialmente os primeiros da família a ingressar no ES, apresentam maior risco de abandono e dificuldades na adaptação (Casanova et al., 2021). A existência de tradição familiar de frequência do ES, especialmente quando pelo menos um dos progenitores possui formação superior, facilita a adaptação, promovendo maior autonomia e integração social (Araújo et al., 2016; Covas & Veiga, 2018). Por outro lado, os estudantes de primeira geração enfrentam desafios acrescidos, particularmente na integração e autonomia, que podem comprometer o seu sucesso acadêmico (Covas & Veiga, 2018).

Expectativas

As expectativas dos estudantes em relação ao ES, constituídas por aspirações cognitivas e motivacionais, influenciam a adaptação e o desempenho acadêmico (Almeida, 2007; Araújo et al., 2016; Kuh et al., 2005). Embora expectativas elevadas estejam associadas a melhores resultados e confiança (Gomes & Soares, 2013), expectativas demasiado irrealistas podem provocar frustração e desmotivação, dificultando a adaptação acadêmica (Kuh et al., 2005). Estudantes com expectativas realistas tendem a adaptar-se melhor e a apresentar desempenho acadêmico mais consistente (Fernandes et al., 2005; Gomes & Soares, 2013).

Abandono no ES

Conceptualização

O abandono escolar no ES é definido como a saída prematura do estudante de um curso antes da sua conclusão (Casanova, 2018). Este fenómeno pode ser temporário ou definitivo, sendo frequentemente associado a múltiplos fatores, tais como dificuldades académicas, problemas financeiros, questões pessoais e falta de apoio social (Lopes et al., 2023; Silva, 2015). O abandono não afeta apenas os estudantes individualmente, mas também as instituições de ensino e a sociedade em geral, refletindo-se numa perda significativa do investimento educativo, na redução da força de trabalho qualificada e no aumento das desigualdades sociais (Lopes et al., 2023; Silva, 2015).

Embora o abandono escolar tenha tradicionalmente recebido maior atenção no contexto do ensino obrigatório, especialmente após a implementação da obrigatoriedade do ensino secundário pela Decreto-Lei nº 139/2012, de 05 de julho, o abandono no ES tem vindo a ganhar relevo nas últimas décadas. Este aumento de atenção justifica-se pelo crescimento do acesso ao ES, que não tem sido acompanhado pela redução proporcional das taxas de abandono, o que constitui uma preocupação para as políticas educativas (Casanova et al., 2021).

De acordo com Tinto (1993), o abandono escolar resulta de um processo de integração académica e social falhado. Estudantes que não conseguem estabelecer laços efetivos com a instituição e que enfrentam dificuldades na adaptação ao ambiente universitário apresentam maior probabilidade de desistir dos seus estudos. A literatura destaca que o abandono escolar é um fenómeno multifacetado, no qual fatores pessoais, sociais e institucionais interagem de forma complexa e dinâmica, dificultando a sua compreensão e intervenção (Lopes et al., 2023; Silva, 2015; Tinto, 2012).

A decisão de abandono escolar no ES raramente se explica por um único fator, sendo geralmente resultante de uma combinação de causas (Lopes et al., 2023; Silva et al., 2017). Um estudo do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP, 2013) identifica quatro

grandes grupos de motivos: questões vocacionais, insucesso escolar, percepção de dificuldades de empregabilidade e dificuldades económicas.

As questões de ordem vocacional são frequentemente associadas ao facto de muitos estudantes não conseguirem ingresso na sua primeira opção de curso (Casanova et al., 2021; Costa et al., 2015), o que pode gerar desmotivação e frustração. Mesmo quando o curso escolhido corresponde à primeira opção, é comum que a realidade formativa não corresponda às expectativas prévias (Movimento Associativo Estudantil, 2016), levando a sentimentos de desilusão e desajustamento (Costa et al., 2015; Silva et al., 2017).

O insucesso escolar é outro fator fortemente associado ao abandono, sendo frequentemente relacionado com fragilidades na formação de base, dificuldades na organização e gestão do tempo, e ausência de estratégias de estudo eficazes (Movimento Associativo Estudantil, 2016; Silva et al., 2017). Estudos indicam que estudantes com médias de ingresso mais baixas tendem a apresentar maior vulnerabilidade ao insucesso e ao abandono, o que pode refletir percursos escolares menos consolidados (Casanova et al., 2021; Engrácia & Baptista, 2018).

Grupos específicos de estudantes têm sido identificados como particularmente suscetíveis ao abandono, nomeadamente os estudantes de primeira geração (os primeiros da família a frequentar o ES), os estudantes mais velhos, os que trabalham, pertencem a minorias étnicas, são estrangeiros, têm necessidades educativas especiais ou são atletas de alto rendimento (Araújo & Almeida, 2015).

A percepção de baixa empregabilidade também influencia as decisões dos estudantes, tanto na escolha do curso como na eventual decisão de abandono. A tomada de consciência das dificuldades do mercado de trabalho, da escassa valorização de determinadas formações ou da saturação de algumas áreas, pode contribuir para o desinvestimento académico (Cardoso et al., 2013; Lopes et al., 2023; L. Teixeira, 2008).

As dificuldades económicas continuam a ser um fator estrutural relevante no abandono escolar, apesar das melhorias registadas nos últimos anos. O Movimento Associativo Estudantil (2016) destaca a escassez de apoios e o agravamento da situação económica dos estudantes após a crise financeira de 2011, que resultou na redução dos apoios públicos e no aumento da pressão financeira sobre as famílias. Embora se tenham verificado avanços, como a redução do valor das propinas e o estabelecimento de um teto máximo para os cursos de licenciatura (Lei n.º 2/2020, 2019), persistem limitações resultantes do aumento do custo de vida, da precariedade laboral e da insuficiência dos apoios sociais, afetando especialmente os estudantes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis (Lopes et al., 2023).

Para além dos fatores já referidos, os estudantes identificam ainda outros motivos para o abandono, nomeadamente questões de ordem profissional, como o ingresso no mercado de trabalho, surgimento de novas oportunidades ou dificuldades na conciliação entre a vida académica e profissional (Silva et al., 2017). Adicionalmente, são apontadas dificuldades de integração com os pares e com o ambiente académico, bem como experiências negativas associadas a práticas como a praxe, que podem gerar sentimentos de exclusão e humilhação (Ferreira & Fernandes, 2015; Silva et al., 2017).

Tipos de abandono escolar

O abandono escolar no ES pode ser classificado em diferentes tipos, dependendo do contexto e das circunstâncias que levam os estudantes a desistir:

- a) Abandono voluntário: ocorre quando o estudante decide deixar o curso por vontade própria. As razões podem incluir a insatisfação com o curso, a escolha de uma nova carreira ou a perceção de que o ES não é adequado às suas necessidades ou objetivos. O abandono voluntário pode ser influenciado por fatores como a falta de interesse nas disciplinas, a dificuldade de adaptação ao estilo de ensino ou problemas de motivação (Kember, 1995);

- b) Abandono involuntário: refere-se à desistência dos estudos devido a fatores externos que não estão sob o controle do estudante. Isso pode incluir dificuldades financeiras, problemas de saúde ou obrigações familiares que exigem tempo e recursos que o estudante não pode conciliar com os estudos. Este tipo de abandono muitas vezes revela a vulnerabilidade dos estudantes a pressões externas, que podem interferir na sua capacidade de se manterem no curso (Kember, 1995);
- c) Abandono temporário: ocorre quando o estudante interrompe os estudos por um período, com a intenção de retornar posteriormente. Esse tipo de abandono pode ocorrer por diversas razões, como questões pessoais ou profissionais, que exigem uma pausa na vida acadêmica. Em muitos casos, os estudantes que abandonam temporariamente podem sentir-se motivados a retornar quando as circunstâncias melhoram (Kember, 1995);
- d) Abandono acadêmico: associado a dificuldades específicas no desempenho acadêmico. Estudantes que enfrentam dificuldades em obter notas satisfatórias ou que não conseguem cumprir os requisitos acadêmicos do curso podem optar por desistir. Este tipo de abandono pode ser exacerbado por falta de apoio acadêmico, como orientação e recursos adequados, e está frequentemente relacionado a problemas de ajustamento acadêmico (Kember, 1995); e
- e) Abandono por mudança de instituição: ocorre quando um estudante decide mudar de instituição de ES. Embora isso possa ser visto como uma busca por uma melhor experiência acadêmica, a mudança de instituição muitas vezes resulta em interrupções que podem ser consideradas abandono. A mudança de ambiente pode ser motivada por uma variedade de fatores, incluindo insatisfação com a instituição atual ou a busca de uma área de estudo mais alinhada com os interesses do estudante (Hemsley-Brown & Oplatka, 2015).

Modelos teóricos sobre o abandono escolar

Dada a importância do tema, ao longo dos anos foram surgindo alguns modelos explicativos para este fenómeno do abandono escolar no ES, que integram variáveis psicológicas, sociológicas, económicas e institucionais, na tentativa de chegar a um modelo mais eficaz para a explicação deste fenómeno (Casanova, 2018). As teorias de Austin e Tinto são as mais referidas na literatura, tendo servido de inspiração para teorias mais recentes (Ferreira & Fernandes, 2015).

O Modelo de integração do estudante, de Tinto (1975), é um modelo interacionista, que, apesar de antigo, defende que a ocorrência de abandono é mais elevada em estudantes com dificuldades de integração quer ao nível social, como académico. Este modelo defende que o abandono resulta da interação de diversos fatores, como as características do aluno, da instituição e da comunidade em que este está inserido (Casanova, 2018).

O Modelo do Atrito do Estudante, de Bean (1980), que se baseia na teoria de Tinto. Neste modelo o autor evidencia que os aspetos ambientais e familiares são decisivos na decisão de abandono, assim como o envolvimento e tempo despendido do aluno com a instituição (Casanova, 2018). Este modelo parte do pressuposto de que os estudantes mais envolvidos com o contexto académico, adaptam-se e integram-se mais facilmente neste contexto (Bean, 1980)

Austin (1984) apresentou o Modelo de Envolvimento que postula que os estudantes mais envolvidos, e que dedicam mais tempo ao contexto universitário, participando ativamente nos eventos académicos são mais bem-sucedidos (Casanova, 2018). Para o autor a aprendizagem e desenvolvimento pessoal está diretamente relacionado com a qualidade e envolvimento no seu processo de aprendizagem (Ferreira & Fernandes, 2015).

Baker e Siryk (1984) propuseram um modelo que descreve o ajustamento académico em quatro dimensões fundamentais para compreender como é que os estudantes se ajustam e lidam com os desafios universitários: académico, social, pessoal-emocional e institucional. O

ajustamento académico está relacionado com o desempenho e envolvimento na aprendizagem. Inclui a capacidade de atender às exigências académicas, como estudo autónomo, gestão do tempo e cumprimento de prazos. O ajustamento social refere-se à capacidade de formar novas relações e integrar-se socialmente na instituição, enfrentando mais facilmente os desafios académicos. O ajustamento pessoal-emocional diz respeito ao equilíbrio psicológico do estudante, incluindo a capacidade de gerir o stress e as emoções associadas à vida universitária. O ajustamento institucional refere-se ao sentimento de pertença à instituição, levando a que os estudantes estejam mais motivados a permanecer no curso (Baker & Siryk, 1984).

Mais recentemente, ampliando as teorias propostas por Tinto (1975), Austin (1985) e Pascarella & Terenzini (1991), com o objetivo de aprofundar a compreensão dos fatores determinantes para o abandono no ES, Pascarella & Terenzini (2005) desenvolveram o Modelo desenvolvimentista que conclui que a experiência académica dos estudantes impacta diretamente nos seus resultados, influenciando a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências de raciocínio, o crescimento psicossocial, a mudança de atitudes e valores, o raciocínio moral e a realização profissional, fatores esses fundamentais para o sucesso académico (Pascarella & Terenzini, 2005).

Metodologia

O presente estudo pretende caracterizar os alunos que possuem estatuto de Trabalhador-estudante (TE), que estão inscritos no primeiro ano e pela primeira vez, numa instituição de ES portuguesa, e a sua comparação com estudantes tradicionais (ET) inscritos no mesmo ano nas mesmas condições.

Optou-se por uma metodologia mista, que combina o método quantitativo e qualitativo, pois permite-nos uma compreensão mais abrangente do fenómeno que vamos estudar, com a aplicação de um design simultâneo, ou seja, a recolha dos dados foi feita no mesmo momento para os dois métodos (Creswell & Clark, 2017).

Esta opção é pertinente uma vez que permite cruzar a perceção dos estudantes (via questionários) com os seus discursos e experiências subjetivas (via análise de conteúdo).

Objetivos e questões de investigação

O objetivo geral deste estudo foi analisar os fatores que influenciam a adaptação de TE e ET do primeiro ano no ES, bem como os desafios percecionados por estes na sua adaptação.

Especificamente, analisamos a relação entre algumas variáveis pessoais (e.g. género, idade, estatuto de estudante, curso, estudante de primeira geração), académicas (classificações, horas de estudo, compromisso com o curso) e contextuais (ordem da opção de entrada e número de amigos) e a perceção de adaptação académica, comparando um grupo de TE com um grupo de ET.

Para estes objetivos formulamos as seguintes questões de investigação:

Q1. Que diferenciação de resultados se encontra para a adaptação ao ES e a perceção de características psicológicas associadas ao desempenho académico, em função das variáveis pessoais (estatuto de estudante, género e idade)?

Q2. Que diferenciação de resultados se encontra para a adaptação ao ES e a perceção de características associadas ao desempenho académico, em função das variáveis académicas (média de entrada, horas de estudo, compromisso com o curso)?

Q3. Que diferenciação de resultados se encontra para a adaptação ao ES e a perceção de características associadas ao desempenho académico, em função das variáveis contextuais (opção de entrada e número de amigos)?

Q4. Que variáveis parecem influenciar a adaptação e a perceção de características associadas ao desempenho académico dos TE do primeiro ano no ensino superior?

Q5. Que fatores emergem como dificultadores na adaptação ao ES por parte dos estudantes?

Q6. Que fatores emergem como facilitadores na adaptação ao ES por parte dos estudantes?

Participantes

A amostra é constituída no total por 120 alunos a frequentar o primeiro ano, e inscritos pela primeira vez no ES, no ano letivo 2024/2025, 50% ($n=60$) dos quais possuem estatuto de Trabalhador-estudante e os outros 50% ($n=60$) são ET. No grupo de participantes, 50% ($n=60$) são do sexo masculino e 50% ($n=60$) do sexo feminino. Os estudantes tinham idades compreendidas entre os 17 e os 57 anos ($M=23,48$; $DP=9,357$).

Quanto ao estado civil, 7 são casados, 4 são divorciados, 107 são solteiros e 2 com estado civil desconhecido. Relativamente às nacionalidades, 112 têm nacionalidade portuguesa, 3 de nacionalidade santomense, 2 de nacionalidade venezuelana, 2 de nacionalidade espanhola e 1 sem informação de nacionalidade. Apurou-se ainda que, relativamente aos cursos, 70,8% ($n=85$) dos estudantes frequentavam uma licenciatura e 29,2% ($n=35$) um CTEsP, distribuídos da seguinte forma:

- a) Estudantes de Licenciatura: 4 (3.3%) - Artes Visuais, 4 (3.3%) - Comunicação, Cultura e Organizações (CCO), 2 (1.7%) - Design, 2 (1.7%) - Estudos da Cultura, 4 (3.3%) - Línguas e Relações Empresariais (LRE), 3 (2.5%) - Psicologia, 1 (1.7%) - Bioquímica, 2 (1.7%) - Engenharia Cívil, 6 (5.0%) - Engenharia Informática, 2 (1.7%) - Matemática, 8 (6.7%) - Ciências da Educação, 4 (3.3%) - Economia, 5 (4.2%) - Educação Básica, 7 (5.8%) - Educação Física e Desporto, 6 (5.0%) - Gestão, 7 (5.8%) - Ciclo Básico de Medicina, 4 (3.3%) - Biologia, 6 (5.0%) - Direção e Gestão Hoteleira, 8 (6.7%) - Enfermagem; e
- b) Estudantes de CTEsP: 2 (1.7%) - Marketing Digital no Turismo, 8 (6.7%) - Contabilidade e Fiscalidade, 1 (0.8%) - Gestão de Alojamento, 8 (6.7%) - Construção Civil, 4 (3.3%) - Técnico de Programação de Sistemas Informáticos, 8 (6.7%) -

Treino Desportivo, 1 (0.8%) - Promoção QD e Bem-Estar da Pessoa Idosa, e 3 (2.5%) não deram informação do curso.

Descrevendo os dois grupos separadamente, temos, no que diz respeito aos ET (com estatuto de estudante normal) ($n=60$), idade mínima de 17 anos e idade máxima 55 anos ($M=18,98$; $DP=4,810$). Quanto ao género eram 50% do género feminino e a mesma percentagem do género masculino. Relativamente ao curso, 76,7% ($n=46$) frequentavam uma licenciatura e 23,3% ($n=14$) um CTEsP. No que diz respeito à opção de entrada no curso, 76,7% ($n=46$) entraram na primeira opção e 23,3% ($n=14$) entraram noutra opção, que não a primeira.

No grupo de TE (com estatuto de trabalhador-estudante) temos a mesma distribuição em termos de género (50% do género feminino e 50% do género masculino), apresentando idades compreendidas entre os 18 e os 57 anos ($M=27,98$; $DP=10,595$). Relativamente ao curso, 65,0% ($n=39$) frequentavam uma licenciatura e 35,0% ($n=21$) um CTEsP. Deste grupo de estudantes 83,3% ($n=50$) entraram na primeira opção do curso e 10,7% ($n=21$) noutra opção que não a primeira.

Os participantes foram selecionados com recurso ao método não probabilístico, com amostragem criterial. Este tipo de amostragem baseia-se na seleção intencional de indivíduos que preencham critérios previamente definidos, considerados relevantes para os objetivos da investigação (Charles, 1998). No presente estudo, os critérios de inclusão foram os seguintes: (i) estar matriculado pela primeira vez no 1.º ano de um curso de ES; (ii) identificar-se como ET ou TE. Optou-se então por uma amostra aleatória estratificada por conveniência (Creswell & Clark, 2017), selecionando aleatoriamente estudantes dentro dos dois grupos definidos, como ET e TE. Assim, de um total de questionários ($n=981$) [790 (80.5%) estudantes nos cursos de 1.º ciclo e 191 (19.5%) estudantes nos CTEsP] foram selecionados os TE ($n = 60$) e depois procedeu-se a uma aleatorização da amostra restante para formar um grupo de comparação com 60 ET, considerando o género, até se obter um número equiparável.

Instrumentos

Para a presente investigação aplicaram-se os seguintes instrumentos:

a) Questionário Sociodemográfico e acadêmico, com o objetivo de caracterizar o perfil dos estudantes, focando num conjunto de dimensões relevantes para este estudo. Observaram-se variáveis como a idade e o gênero, a média de entrada, as horas de estudo, o número de amigos e o compromisso com o curso. Para além das perguntas de resposta fechada, o questionário era composto, também, por duas perguntas de resposta aberta: “Em relação à sua vida académica, que aspetos considera positivos na sua adaptação ao Ensino Superior?” e “Em relação à sua vida académica, que aspetos considera negativos na sua adaptação ao Ensino Superior?”;

b) Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - QAES (Araújo et al., 2014, 2019) composto por 40 items, distribuídos por 5 escalas: Projeto de carreira; Adaptação social; Adaptação Pessoal e emocional; Adaptação ao estudo; Adaptação institucional; sendo cada item respondido numa escala tipo Likert de 5 pontos, onde 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), por forma a caracterizar a adaptação dos estudantes ao ES. Os valores de consistência interna das subescalas indicam uma boa fiabilidade (Araújo et al., 2014, 2019).

c) Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico - ICPADA (A. P. Antunes et al., 2017), composto por 6 escalas: Cognitivo-Criativo, Motivação e Estratégias de Aprendizagem, Persistência, Interação Social, Orientação para a Excelência e Interesse Cultural; cujas respostas eram cotadas numa escala tipo Likert de 7 pontos, onde 1 (nada verdadeira para mim) e 7 (muito verdadeira para mim). Este inventário apresenta características psicométricas fiáveis, sendo uma ferramenta válida para avaliar dimensões psicológicas dos estudantes em contextos educativos, tendo sido desenvolvido com base num modelo teórico que associa a produção de excelência a fatores motivacionais, criativos e cognitivos,

em interação com fatores ambientais e de personalidade (Renzulli, 2005 cit in Antunes et al., 2017).

A combinação destes instrumentos possibilita uma compreensão abrangente dos fatores que influenciam a adaptação e o desempenho académico.

Procedimentos

Este estudo enquadra-se num estudo mais alargado desenvolvido pelo Observatório do Estudante da Universidade da Madeira, partindo da execução de um projeto financiado pela DGES com os objetivos de compreender os desafios sentidos pelos estudantes no primeiro ano, promover o sucesso académico e prevenir o abandono escolar no ES (Antunes et al., 2024), e para o qual foi solicitado o parecer do encarregado de proteção de dados e da comissão de ética da Universidade da Madeira.

A recolha de dados decorreu de forma presencial em contexto de sala de aula. Os diretores de curso mediarão o processo de contacto com os docentes que se disponibilizaram a ceder uma parte de aula para a recolha de dados. Conforme o agendamento os estudantes em sala de aula foram convidados a participar voluntariamente no estudo mediante consentimento informado.

Após essa fase, as respostas foram informatizadas. Para a presente dissertação procedeu-se a uma seleção dos participantes, conforme os objetivos do estudo. Então, inicialmente, foram recolhidos 981 questionários junto dos estudantes [790 (80.5%) estudantes nos cursos de 1.º ciclo e 191 (19.5%) estudantes nos CTeSP]. No entanto, para esta dissertação, deste total de participantes foi selecionado o grupo de TE ($n = 60$) e, posteriormente, foi feita uma aleatorização da restante amostra por forma a ser obtido um grupo de comparação com o mesmo número de ET. Assim, procedeu-se à aleatorização da amostra dos ET (com recurso a software de análise de dados IBM SPSS Statistics), em função do género até se obter um número equiparável, o que se conseguiu, conforme descrito acima na amostra.

Posteriormente, e sendo este um estudo que utiliza metodologia mista, os dados quantitativos foram inseridos e analisados com recurso ao software de análise estatística IBM SPSS Statistics 29.0, tendo como linha orientadora as questões de investigação Q1, Q2, Q3 e Q4. No caso dos dados qualitativos, os mesmos foram analisados com recurso ao software online de apoio à análise de dados qualitativos WebQDA, tendo como linha orientadora as questões de investigação Q5 e Q6, que correspondem às questões abertas respondidas pelos participantes neste estudo.

As respostas a estas duas questões abertas do questionário sociodemográfico foram objeto de análise qualitativa através da técnica de análise de conteúdo, com base nos princípios metodológicos propostos por Bardin (2011). O objetivo consistiu em identificar significados, padrões e categorias relevantes nas perceções expressas pelos estudantes, com vista a uma compreensão aprofundada da sua experiência de transição e adaptação ao ES.

A análise seguiu uma abordagem temática de natureza mista, articulando lógica dedutiva e indutiva (Bardin, 2011; Elo & Kyngäs, 2008). O processo analítico decorreu em três fases principais: (i) pré-análise, que incluiu a organização e leitura flutuante do material recolhido; (ii) exploração do material, com codificação e categorização temática das unidades de registo; e (iii) tratamento e interpretação dos dados, à luz do quadro teórico e dos objetivos da investigação.

Numa fase inicial, recorreu-se a uma abordagem dedutiva, utilizando como categorias de referência as dimensões dos instrumentos previamente aplicados: o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2014, 2019), que contempla as dimensões nas subescalas de Projeto de carreira, Adaptação social, Adaptação pessoal e emocional, Adaptação ao estudo e Adaptação institucional; e o Inventário das Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico (ICPADA; Antunes et al., 2017), composto pelas dimensões das subescalas Cognitivo-criativa, Motivação e estratégias de aprendizagem, Persistência,

Interação social, Procura de excelência e Interesse cultural. Estas dimensões constituíram um enquadramento teórico para a codificação inicial das respostas, permitindo reconhecer conteúdos alinhados com constructos empiricamente validados.

Subsequentemente, adotou-se uma abordagem indutiva, com o intuito de permitir a emergência de novas categorias e subcategorias, a partir do conteúdo expresso nas respostas dos participantes. Esta fase procurou captar elementos discursivos não previstos no modelo teórico inicial, assegurando uma leitura mais aberta e sensível à diversidade de experiências relatadas. Assim, a análise equilibrou o rigor da estrutura conceptual com a riqueza do material empírico, favorecendo uma compreensão mais holística das vivências dos estudantes do 1.º ano do ES face aos desafios da adaptação académica.

A codificação e organização do corpus textual foram realizadas com o apoio do software de análise qualitativa WebQDA, o qual permitiu uma gestão sistemática dos dados, facilitando a segmentação, categorização e rastreabilidade do processo analítico (Costa et al., 2016).

O processo de codificação foi iniciado com o grupo de TE, analisando-se primeiramente os aspetos positivos e, posteriormente, os negativos. O mesmo procedimento foi replicado para os ET. Durante esta fase, verificou-se o surgimento de subcategorias dentro de algumas das dimensões teóricas previamente definidas, as quais foram integradas para refletir com maior precisão a variedade de conteúdos manifestados pelos participantes. Por sua vez, as categorias à priori que não apresentaram qualquer suporte empírico foram excluídas da análise final.

Com o objetivo de reforçar a validade e fiabilidade do processo de codificação, recorreu-se à revisão por pares, recomendada como estratégia de validação da categorização (Bardin, 2011) e de reforço da credibilidade da análise qualitativa (Miles et al., 2014). Este procedimento envolveu uma análise cruzada entre três investigadores familiarizados com projetos metodologicamente similares, promovendo a discussão crítica e a consensualização das

categorias. As divergências interpretativas foram debatidas até se alcançar consenso quanto à codificação das respostas, promovendo maior rigor e coerência (Bardin, 2011).

Resultados

A análise dos dados foi conduzida em duas etapas metodológicas complementares. A primeira etapa, de natureza quantitativa, envolveu o tratamento estatístico dos dados obtidos através da aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES - Araújo et al., 2014; 2019) e do Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Acadêmico (ICPADA - Antunes et al., 2017). As análises estatísticas descritivas, de comparação e regressão, foram realizadas com o objetivo de explorar e comparar os resultados entre diferentes grupos de estudantes.

A segunda etapa consistiu na análise dos dados de natureza qualitativa, provenientes das respostas abertas fornecidas pelos participantes. Esta análise seguiu uma abordagem de análise de conteúdo temática, de acordo com os procedimentos sistematizados por Bardin (2011), combinando uma lógica dedutiva, com base nas dimensões teóricas subjacentes aos instrumentos aplicados, e indutiva, permitindo a emergência de novas categorias a partir do material empírico (Bardin, 2011; Elo & Kyngäs, 2008). Esta estratégia permitiu captar a complexidade e riqueza das percepções expressas pelos estudantes relativamente à sua experiência de adaptação ao ES.

Análise dos dados quantitativos

Iniciamos a análise quantitativa com estatísticas descritivas, conforme recomendado por Marôco (2018), com o objetivo de caracterizar a amostra e conhecer o perfil dos participantes. Assim, na tabela 1 apresentam-se as Estatísticas descritivas das dimensões da adaptação ao ensino superior segundo o estatuto de estudante.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas das dimensões da adaptação ao ensino superior segundo o estatuto de estudante (ET e TE)

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
F1ProjCarreira	113	3,84	0,73	1,38	5,00
F2AdapSocial	114	3,80	0,72	1,63	5,00
F3AdapPesEmoc	114	3,23	0,88	1,13	5,00
F4AdapEstudo	112	3,58	0,60	1,50	4,75
F5AdapInstitucional	111	3,45	0,63	1,25	4,88
F1CogCriativo	103	4,34	0,85	2,52	6,62
F2MotEstratAprend	111	5,46	0,94	2,08	7,00
F3Persistência	112	5,17	1,01	2,71	7,00
F4InterSocial	112	5,06	1,03	2,60	7,00
F5ProcurExcelência	116	4,14	1,35	1,00	7,00
F6InterCultural	115	3,47	1,37	1,00	7,00

Para a comparação de resultados optou-se pela utilização de testes não-paramétricos, embora algumas variáveis sigam uma distribuição normal, mas tendo em conta que os dados de ambos os testes são de natureza ordinal, justifica-se a utilização do teste U de Mann-Whitney e o teste Kruskal-Wallis com ajuste de Bonferroni, usado para controlar o erro tipo I (falsos positivos)(Cabin & Mitchell, 2000), alternativas não paramétricas ao teste t de Student e ANOVA, adequado para amostras independentes e dados ordinais, como escalas do tipo Likert, pois compara a ordem dos dados, e não diferenças absolutas (Marôco, 2018).

Embora os testes não paramétricos não exijam a normalidade da distribuição, é recomendada uma dimensão amostral mínima em cada grupo para garantir a robustez dos resultados. Alguns grupos apresentam amostras muito pequenas, reduzindo a fiabilidade dos resultados, podendo inviabilizar a análise, não tendo sido possível para estes, realizar análises de comparação, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não estavam reunidos (Marôco, 2018).

Resultados em função do Estatuto de estudante

A tabela apresenta os resultados das dimensões de adaptação académica, comparando ET e TE. Os dados foram tratados com estatísticas descritivas e comparação (teste Mann-Whitney U).

Tabela 2 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do QAES, por estatuto de estudante

Dimensão	Estatuto de Estudante	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
PC	ET	51	3,75	3,79	0,74	2,13	5,00	[3,58 - 4,00]	0,207
	TE	49	4,00	3,91	0,74	1,38	5,00	[3,69 - 4,12]	
AS	ET	51	4,00	3,88	0,83	1,63	5,00	[3,64 - 4,11]	0,009
	TE	49	3,75	3,66	0,62	2,00	5,00	[3,48 - 3,84]	
APE	ET	51	3,25	3,12	0,89	1,13	5,00	[2,87 - 3,37]	0,207
	TE	49	3,50	3,32	0,92	1,38	5,00	[3,06 - 3,59]	
AE	ET	51	3,63	3,56	0,63	1,88	4,75	[3,39 - 3,74]	0,965
	TE	49	3,63	3,55	0,60	1,50	4,75	[3,37 - 3,72]	
AI	ET	51	3,50	3,51	0,57	2,13	4,88	[3,35 - 3,67]	0,339
	TE	49	3,38	3,36	0,71	1,25	4,63	[3,16 - 3,37]	

Nota: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional; AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional

Entre as dimensões do QAES avaliadas, apenas a dimensão Adaptação Social apresentou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,009$) entre ET e TE, com os ET a apresentarem uma mediana e médias superiores ($Md = 4,00$; $M = 3,88$) em relação aos TE ($Md = 3,75$; $M = 3,66$).

Nas restantes dimensões, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$), apesar de, em termos médios, os TE apresentarem ligeiramente melhores resultados nas dimensões de Projeto de Carreira ($Md = 4,00$; $M = 3,91$) e Adaptação Pessoal/Emocional ($Md = 3,50$; $M = 3,32$).

A análise das diversas dimensões das características psicológicas associadas ao desempenho acadêmico, avaliadas pelo ICPADA, tendo em conta o estatuto do estudante encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do ICPADA, por estatuto de estudante.

Dimensão	Estatuto de Estudante	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
CC	ET	51	4,38	4,27	0,90	2,52	6,33	[4.02 - 4.52]	0,252
	TE	41	4,43	4,36	0,74	2,67	5,86	[4.13 - 4.59]	
MEA	ET	51	5,38	5,30	1,07	2,08	7,00	[4.99 - 5.60]	0,089
	TE	41	5,54	5,55	0,84	3,62	7,00	[5.28 - 5.81]	
P	ET	51	5,14	5,04	1,06	2,71	7,00	[4.74 - 5.34]	0,085
	TE	41	5,43	5,22	0,91	3,00	7,00	[4.93 - 5.50]	
IS	ET	51	5,20	4,95	1,08	2,80	6,80	[4.64 - 5.25]	0,106
	TE	41	5,20	5,25	0,92	2,60	7,00	[4.96 - 5.54]	
OE	ET	51	4,33	4,25	1,38	1,00	7,00	[3.87 - 4.64]	0,614
	TE	41	4,00	3,90	1,40	1,00	7,00	[3.46 - 4.35]	
IC	ET	51	3,33	3,41	1,35	1,00	6,67	[3.03 - 3.79]	0,221
	TE	41	3,33	3,72	1,48	1,00	7,00	[3.25 - 4.18]	

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural

Nestas dimensões, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre ET e TE ($p > 0,05$). No entanto, as dimensões Motivação e Estratégias de Aprendizagem e Persistência apresentaram valores mais próximos da significância ($p \approx 0,085$ e $p \approx 0,089$, respetivamente), sugerindo, eventualmente, uma tendência para os TE revelarem níveis ligeiramente superiores nestas dimensões associadas ao desempenho académico.

Quando analisamos as médias para cada uma das dimensões, verificamos que apenas na Orientação para a excelência é que os TE apresentam uma média mais baixa do que os ET.

Resultados em função do género

Na análise das dimensões avaliadas em função do género, foi igualmente utilizado o teste de Mann-Whitney U para analisar se existem diferenças estatisticamente significativa entre homens e mulheres, para ET e TE, na sua adaptação ao ES (Tabela 4).

Tabela 4 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões de adaptação ao ensino superior (QAES), segundo o género

	Dimensão	Género	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
ET	PC	M	25	3,63	3,71	0,69	2,25	5,00	[3,43 – 3,99]	0,668
		F	26	3,94	3,87	0,79	2,13	5,00	[3,55 – 4,18]	
	AS	M	25	3,63	3,72	0,87	1,63	5,00	[3,36 – 4,08]	0,147
		F	26	4,13	4,03	0,77	1,63	5,00	[3,72 – 4,34]	
	APE	M	25	3,38	3,29	0,92	1,13	5,00	[2,90 – 3,67]	0,091
		F	26	3,13	2,96	0,85	1,50	4,63	[2,61 – 3,30]	
	AE	M	25	3,50	3,46	0,62	1,88	4,75	[3,20 – 3,71]	0,143
		F	26	3,81	3,67	0,63	2,38	4,75	[3,41 – 3,92]	
	AI	M	25	3,25	3,28	0,53	2,13	4,38	[3,06 – 3,50]	0,004
		F	26	3,69	3,74	0,53	2,63	4,88	[3,52 – 3,95]	
TE	PC	M	27	4,13	3,93	0,78	1,38	5,00	[3,62 – 4,23]	0,807
		F	22	3,81	3,88	0,72	2,88	5,00	[3,56 – 4,20]	
	AS	M	27	3,75	3,67	0,59	2,25	4,88	[3,43 – 3,90]	0,876
		F	22	3,81	3,65	0,67	2,00	5,00	[3,36 – 3,95]	
	APE	M	27	3,63	3,46	0,92	1,38	5,00	[3,10 – 3,83]	0,117
		F	22	3,25	3,15	0,91	1,50	4,38	[2,75 – 3,56]	
	AE	M	27	3,75	3,63	0,68	1,50	4,75	[3,36 – 3,90]	0,456
		F	22	3,50	3,44	0,49	2,25	4,25	[3,23 – 3,66]	
	AI	M	27	3,38	3,34	0,73	1,25	4,50	[3,06 – 3,63]	0,590
		F	22	3,44	3,39	0,70	1,63	4,63	[3,08 – 3,70]	

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%;Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional; AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional; Género: M=masculino; F=feminino

Entre os ET, as mulheres apresentaram valores superiores nas cinco dimensões do QAES analisadas, com especial destaque para a Adaptação Institucional, em que a média das mulheres ($Md=3,69$; $M = 3,74$) foi significativamente superior à dos homens ($Md=3,25$; $M = 3,28$), com uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,004$).

No caso dos TE, as diferenças entre gêneros foram mais reduzidas, tendo sido a única dimensão com ligeira tendência para melhores resultados no sexo masculino, a Adaptação Pessoal/Emocional (M: $M = 3,46$; $Md = 3,63$ vs F: $M = 3,15$; $Md = 3,25$), embora sem alcançar significância estatística ($p = 0,117$). Nas restantes dimensões, os valores médios e medianos foram bastante semelhantes entre homens e mulheres, não se verificando diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente às características psicológicas associadas ao desempenho académico, os resultados segundo o género são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas comparação para as dimensões das do ICPADA, segundo o género

	Dimensão	Género	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
ET	CC	M	27	4,24	4,26	2,11	2,52	6,33	[3,82 – 4,69]	0,825
		F	24	4,43	4,28	1,29	3,14	5,14	[4,02 – 4,55]	
	MEA	M	27	5,23	5,11	2,37	2,08	7,00	[4,62 – 5,59]	0,228
		F	24	5,46	5,51	1,68	3,62	7,00	[5,16 – 5,86]	
	P	M	27	5,00	5,04	2,04	2,71	7,00	[4,62 – 5,46]	0,885
		F	24	5,36	5,04	2,22	2,71	6,86	[4,58 – 5,50]	
	IS	M	27	4,80	4,73	2,41	2,80	6,80	[4,23 – 5,22]	0,522
		F	24	5,20	5,19	1,63	3,40	6,60	[4,85 – 5,53]	
	OE	M	27	4,33	4,53	2,88	1,00	7,00	[3,94 – 5,12]	0,133
		F	24	4,33	3,94	2,42	1,33	6,33	[3,44 – 4,45]	
	IC	M	27	2,67	2,99	2,46	1,00	6,00	[2,48 – 3,49]	0,028
		F	24	3,67	3,89	2,66	1,00	6,67	[3,34 – 4,44]	
TE	CC	M	21	4,57	4,48	0,62	3,38	5,43	[4,20 - 4,76]	0,237
		F	20	4,12	4,23	0,84	2,67	5,86	[3,84 - 4,63]	
	MEA	M	21	5,38	5,56	0,79	4,31	7,00	[5,20 - 5,92]	0,908
		F	20	5,58	5,53	0,91	3,62	6,69	[5,11 - 5,96]	
	P	M	21	5,14	4,96	0,93	3,14	7,00	[4,53 - 5,38]	0,009
		F	20	5,71	5,49	0,83	3,00	6,57	[5,10 - 5,87]	
	IS	M	21	5,60	5,31	0,98	3,60	7,00	[4,87 - 5,76]	0,801
		F	20	5,20	5,18	0,88	2,60	6,20	[4,77 - 5,59]	
	OE	M	21	4,33	4,19	1,34	1,00	7,00	[3,58 - 4,80]	0,254
		F	20	3,67	3,60	1,44	1,00	6,00	[2,93 - 4,27]	
	IC	M	21	3,67	3,63	1,56	1,00	7,00	[2,92 - 4,35]	0,892
		F	20	3,33	3,80	1,43	1,00	6,33	[3,13 - 4,47]	

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural

Nas dimensões do ICPADA, no grupo dos ET, observou-se diferença estatisticamente significativa apenas na dimensão de Interesse cultural ($p=0,028$), com maior pontuação para o género feminino ($M=3,89$).

No que diz respeito aos TE, a única dimensão a apresentar uma diferença estatisticamente significativa foi a Persistência ($p=0,009$), com uma média mais alta apresentada pelo género feminino ($M=5,49$). Este resultado sugere que, no presente estudo, as mulheres trabalhadoras-estudantes evidenciam maior persistência face aos seus colegas do sexo masculino.

Resultados em função da idade

Para a análise das diferenças entre os dois grupos de estudantes em estudo foram criados escalões etários. Assim, os participantes foram distribuídos por três grupos de faixas etárias distintas: o grupo 1 inclui indivíduos com idade igual ou inferior a 19 anos; o grupo 2 abrange aqueles com idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos; e o grupo 3 corresponde aos participantes com mais de 23 anos. Esta categorização visa facilitar a comparação entre os grupos e identificar possíveis variações associadas à idade.

A análise das dimensões do QAES e do ICPADA por escalões etários, teve como objetivo identificar possíveis variações no processo de adaptação ao ES em função da idade, reconhecendo que esta pode influenciar as experiências académicas, sociais e emocionais dos estudantes.

Na tabela 6 apresentam-se as estatísticas descritivas e comparação, para as dimensões do QAES, segundo o escalão etário.

Tabela 6 - Estatísticas descritivas e comparação, para as dimensões do QAES, segundo o escalão etário

Dimensão	Faixa etária	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Kruskal-Wallis	Post Hoc (p) (Mann-Whitney U)**
PC	1	47	3,63	3,73	0,73	2,13	5,00	[3,52 - 3,94]	—	—
	2	3*	4,50	4,38	0,57	3,75	4,88	[2,95 - 5,80]		
	3	1*	-	-	-	-	-	-		
AS	1	47	4,00	3,82	0,83	1,63	5,00	[3,57 - 4,06]	—	—
	2	3*	4,38	4,46	0,38	4,13	4,88	[3,51 - 5,41]		
	3	1*	-	-	-	-	-	-		
APE	1	47	3,25	3,12	0,90	1,13	5,00	[2,85 - 3,38]	—	—
	2	3*	2,50	2,88	0,88	2,25	3,88	[0,70 - 5,05]		
	3	1*	-	-	-	-	-	-		
AE	1	47	3,50	3,54	0,65	1,88	4,75	[3,35 - 3,73]	—	—
	2	3*	4,00	3,92	0,14	3,75	4,00	[3,56 - 4,28]		
	3	1*	-	-	-	-	-	-		
AI	1	47	3,50	3,48	0,57	2,13	4,88	[3,32 - 3,65]	—	—
	2	3*	3,63	3,71	0,51	3,25	4,25	[2,45 - 4,96]		
	3	1*	-	-	-	-	-	-		
PC	1	11	3,50	3,43	0,86	1,38	4,63	[2,85 - 4,01]	0,023	1 vs. 2: 1,000;
	2	12	3,75	3,72	0,76	2,38	5,00	[3,24 - 4,20]		1 vs. 3: 0,069;
	3	26	4,25	4,19	0,55	3,00	5,00	[3,97 - 4,42]		2 vs. 3: 0,099
AS	1	11	3,88	3,68	0,70	2,00	4,50	[3,21 - 4,15]	0,367	—
	2	12	3,44	3,35	0,63	2,25	4,35	[2,95 - 3,75]		
	3	26	3,88	3,79	0,55	2,50	5,00	[3,57 - 4,02]		
APE	1	11	3,25	2,98	0,96	1,38	4,63	[2,33 - 3,62]	0,326	—
	2	12	3,75	3,38	1,03	1,50	4,50	[2,72 - 4,03]		
	3	26	3,63	3,45	0,84	1,75	5,00	[3,11 - 3,79]		
AE	1	11	3,38	3,20	0,69	1,50	3,88	[2,74 - 3,67]	0,166	—
	2	12	3,63	3,47	0,79	2,13	4,38	[2,97 - 3,97]		
	3	26	3,69	3,73	0,38	3,13	4,75	[3,57 - 3,88]		
AI	1	11	3,25	2,95	0,55	2,13	3,63	[2,58 - 3,32]	0,007	1 vs. 2: 1,000; 1
	2	12	3,25	3,18	0,78	1,25	4,25	[2,68 - 3,67]		vs. 3: 0,015; 2
	3	26	3,75	3,62	0,64	1,63	4,63	[3,36 - 3,88]		vs. 3: 0,090

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional;

AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional; Faixa Etária: 1= ≤19 anos; 2= ≥20 anos e ≤22 anos; 3= ≥23 anos

*Devido ao número reduzido de participantes nos grupos etários 2 e 3 para os ET, não foi possível realizar análises inferenciais, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não estavam reunidos (Marôco, 2021)

**Testes post hoc de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (α ajustado = 0.05/3 ≈ 0.017).

Na análise das dimensões do QAES por faixa etária, optou-se por não realizar análises comparativas entre os grupos etários na amostra de ET, uma vez que os pressupostos necessários para a aplicação de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos não se encontravam reunidos. Esta decisão fundamenta-se na reduzida dimensão dos grupos etários 2 e 3 ($n=3$ e $n=1$, respetivamente), o que inviabiliza o cumprimento dos requisitos mínimos de validade

estatística, conforme recomendado por Marôco (2021). Assim, procedeu-se exclusivamente à análise descritiva dos dados.

De forma geral, observa-se nos ET que os estudantes com idade igual ou inferior a 19 anos (grupo 1) apresentaram médias moderadas em todas as dimensões, com intervalos de confiança relativamente estreitos, o que sugere maior precisão na estimativa dos resultados. Já os participantes do grupo 2 (20–22 anos), embora em número reduzido, tendem a apresentar médias ligeiramente superiores nas várias dimensões, o que pode indiciar maior percepção de adaptação à realidade do ES. No entanto, os intervalos de confiança alargados nestes casos reforçam a necessidade de cautela na interpretação destes dados. Para o grupo 3 (≥ 23 anos), não existem dados válidos para análise comparativa, dado que apenas um participante se enquadra neste grupo. Esta distribuição está em linha com as características dos ET, que são predominantemente mais jovens.

Para os TE, na análise às dimensões do QAES em função da idade foram realizadas comparações entre as faixas etárias uma vez que existe uma distribuição mais homogênea da amostra entre os grupos. Na dimensão Projeto de carreira os resultados indicam diferenças, mas a análise *post hoc*, após correção de Bonferroni para três comparações, nenhuma diferença entre grupos foi estatisticamente significativa. A dimensão Adaptação institucional apresentou diferenças estatisticamente significativas, e os testes *post hoc*, após a correção de Bonferroni para três comparações múltiplas, apenas mostram diferenças entre os grupos 1 e 3 ($p = 0,015$). As demais comparações não atingiram significância ao nível ajustado de $\alpha = 0,017$.

A interpretação destes resultados deve ter em conta a distribuição da amostra, que é maior no grupo 3, podendo esta assimetria ter condicionado a emergência de diferenças nas faixas etárias mais jovens. Adicionalmente, a faixa etária 3 apresentou sistematicamente menor variabilidade nos resultados, o que pode refletir maior homogeneidade nas características desta população.

A análise descritiva das dimensões do ICPADA revela algumas tendências a destacar

(Tabela 7).

Tabela 7 - Estatísticas descritivas e comparações das dimensões do ICPADA, segundo o escalão etário

Dimensão	Faixa etária	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Kruskal-Wallis	Post Hoc (ρ) (Mann-Whitney U)**	
ET	CC	1	46	4,26	4,22	0,91	2,52	6,33	[3,95 - 4,49]	—	—
		2	4*	4,69	4,51	0,58	3,67	5,00	[3,59 - 5,44]		
		3	1*	—	—	—	—	—	—		
	MEA	1	46	5,38	5,24	1,08	2,08	7,00	[4,92 - 5,56]	—	—
		2	4*	5,46	5,63	1,00	4,62	7,00	[4,04 - 7,23]		
		3	1*	—	—	—	—	—	—		
	P	1	46	5,00	4,93	1,04	2,71	6,86	[4,62 - 5,24]	—	—
		2	4*	5,86	5,82	0,54	5,14	6,43	[4,96 - 6,68]		
		3	1*	—	—	—	—	—	—		
	IS	1	46	5,20	4,95	1,13	2,80	6,80	[4,61 - 5,28]	—	—
		2	4*	4,90	4,80	0,43	4,20	5,20	[4,11 - 5,49]		
		3	1*	—	—	—	—	—	—		
	OE	1	46	4,33	4,22	1,38	1,00	7,00	[3,82 - 4,63]	—	—
		2	4*	4,50	4,92	1,45	3,67	7,00	[2,61 - 7,22]		
		3	1*	—	—	—	—	—	—		
	IC	1	46	3,33	3,41	1,42	1,00	6,67	[2,99 - 3,83]	—	—
		2	4*	3,83	3,67	0,47	3,00	4,00	[2,92 - 4,42]		
		3	1*	—	—	—	—	—	—		
TE	CC	1	10	4,57	4,32	0,70	2,76	5,19	[3,82 - 4,82]	0,182	—
		2	8	3,90	3,78	0,59	2,67	4,38	[3,28 - 4,28]		
		3	23	4,62	4,58	0,71	3,38	5,86	[4,28 - 4,89]		
	MEA	1	10	4,77	4,98	0,94	3,62	6,46	[4,30 - 5,65]	0,010	1 vs. 2: 1,000; 1 vs 3: 0,030; 2 vs 3: 0,078
		2	8	4,88	5,00	0,71	4,23	6,38	[4,41 - 5,59]		
		3	23	5,92	5,99	0,55	4,92	7,00	[5,75 - 6,23]		
	P	1	10	5,07	4,89	0,93	3,14	6,14	[4,22 - 5,55]	0,051	—
		2	8	4,64	4,59	0,90	3,00	5,71	[3,84 - 5,34]		
		3	23	5,71	5,58	0,76	3,43	7,00	[5,25 - 5,91]		
	IS	1	10	5,20	5,10	1,34	2,60	7,00	[4,14 - 6,06]	0,452	—
		2	8	5,20	5,10	1,00	3,80	6,20	[4,26 - 5,94]		
		3	23	5,40	5,37	0,68	4,00	6,40	[5,07 - 5,66]		
	OE	1	10	4,67	4,33	0,85	2,67	5,00	[3,73 - 4,94]	0,471	—
		2	8	4,00	3,29	1,78	1,00	6,00	[1,81 - 4,78]		
		3	23	4,00	3,93	1,44	1,00	7,00	[3,31 - 4,55]		
	IC	1	10	3,33	3,80	1,81	1,67	7,00	[2,51 - 5,09]	0,012	1 vs. 2: 0,783; 1 vs 3: 0,582; 2 vs 3: 0,006
		2	8	3,00	2,71	0,82	1,00	3,33	[2,02 - 3,40]		
		3	23	4,00	4,03	1,40	1,00	6,33	[3,42 - 4,64]		

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural; Faixa Etária: 1= ≤19 anos; 2= ≥20 anos e ≤22 anos; 3= ≥23 anos.

*Devido ao número reduzido de participantes nos grupos etários 2 e 3 para os ET, não foi possível realizar análises inferenciais, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não estavam reunidos (Marôco, 2021)

**Testes post hoc de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (α ajustado = $0.05/3 \approx 0.017$).

Os ET do grupo 2 (20 – 22 anos) apresentam, de um modo geral, médias superiores nas dimensões do ICPADA, à exceção Interação Social, em que os estudantes mais jovens (grupo 1) apresentam uma média ligeiramente superior ($M = 4,95$).

Não foram realizadas comparações inferenciais para este grupo, uma vez que, tendo em conta o tamanho da amostra nos grupos 2 e 3, os pressupostos estatísticos mínimos não estavam reunidos (Marôco, 2018).

Para o grupo de TE, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis para avaliar diferenças estatísticas entre os grupos, seguido de comparações *post hoc* (teste de Mann-Whitney U) para as dimensões que apresentaram resultados estatisticamente significativos.

A análise revelou que, para esta população as diferenças entre grupos etários foram pouco expressivas e apenas duas dimensões apresentaram variações estatisticamente significativas.

Na dimensão Motivação e Estratégias de Aprendizagem com diferença estatisticamente significativa entre as faixas etárias ($p = 0,010$). Os testes *post hoc* indicaram que na comparação entre os grupos não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

A dimensão Interesse Cultural também apresentou diferenças significativas ($p = 0,012$), embora os testes *post hoc* apontassem uma diferença estatisticamente significativa apenas entre os grupos 2 e 3 ($p = 0,006$), com uma média superior para os estudantes mais velhos.

Nas restantes dimensões não se observaram diferenças estatisticamente significativas, embora as médias tendam a ser ligeiramente maiores nos grupos de maior idade, indicando uma possível influência da maturidade na adaptação ao ES.

Resultados em função da média de entrada

Com o objetivo de aprofundar a análise dos resultados, e considerando o ponto de corte da classificação considerada elevada para atribuição de mérito escolar igual ou superior a 16 valores, com o objetivo de facilitar a comparação entre os grupos, procedeu-se à criação de 2

grupos com base nas médias de entrada dos participantes. Esta categorização permite uma avaliação mais detalhada das possíveis diferenças entre os grupos, considerando o desempenho académico prévio à entrada no ES. Os escalões definidos foram os seguintes: grupo 1, correspondente a médias iguais ou inferiores a 15,4 valores; grupo 2, que inclui médias iguais ou superiores a 15,5 valores.

Tabela 8 - Estatísticas descritivas e comparação das para as dimensões do QAES, segundo a média de entrada

		Média de entrada	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
PC	1	28	3,88	3,68	0,73	1,38	4,63	[3,40 - 3,97]	0,029	
	2	11	4,25	4,13	0,64	3,00	5,00	[3,70 - 4,55]		
AS	1	28	3,88	3,65	0,56	2,25	4,50	[3,43 - 3,86]	0,572	
	2	11	3,50	3,45	0,71	2,00	4,38	[2,98 - 3,93]		
APE	1	28	3,31	3,25	0,91	1,38	5,00	[2,90 - 3,60]	0,284	
	2	11	3,50	3,27	0,94	1,75	4,50	[2,64 - 3,90]		
AE	1	28	3,56	3,41	0,62	1,50	4,38	[3,16 - 3,65]	0,364	
	2	11	3,88	3,76	0,55	2,63	4,38	[3,39 - 4,13]		
AI	1	28	3,38	3,33	0,61	1,63	4,25	[3,09 - 3,57]	0,142	
	2	11	3,25	3,11	0,88	1,25	4,38	[2,52 - 3,71]		
PC	1	23	3,50	3,59	0,78	2,13	5,00	[3,26 - 3,93]	0,021	
	2	25	4,13	4,02	0,68	2,38	5,00	[3,73 - 4,30]		
AS	1	23	4,00	3,87	0,84	1,63	5,00	[3,51 - 4,23]	0,466	
	2	25	4,13	4,06	0,65	2,75	5,00	[3,79 - 4,32]		
APE	1	23	3,25	3,32	0,81	1,75	5,00	[2,97 - 3,67]	0,950	
	2	25	3,25	3,01	0,94	1,13	4,38	[2,62 - 3,39]		
AE	1	23	3,63	3,46	0,59	1,88	4,25	[3,20 - 3,71]	0,063	
	2	25	3,63	3,68	0,68	2,38	4,75	[3,40 - 3,95]		
AI	1	23	3,63	3,58	0,56	2,13	4,38	[3,34 - 3,82]	0,734	
	2	25	3,38	3,45	0,61	2,38	4,88	[3,19 - 3,70]		

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional; AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional; Média de entrada: 1 \leq 15,4 valores; 2 \geq 15,5 valores.

Entre as cinco dimensões do QAES, apenas a dimensão Projeto de Carreira revelou diferenças estatisticamente significativas, tanto nos ET ($p=0,029$) como nos TE ($p=0,021$).

Entre os ET, os estudantes com média de entrada mais elevada (grupo 2) apresentaram valores superiores ($M = 4,25$; $DP=0,64$) face aos colegas com média mais baixa (grupo 1) ($M = 3,88$; $DP=0,73$).

Nos TE observou-se uma diferença estatisticamente significativa na mesma dimensão, igualmente com os estudantes de média mais elevada (grupo 2) a apresentarem valores médios superiores ($M = 4,02$; $DP = 0,68$) em comparação com os estudantes com média mais baixa (grupo 1) ($M = 3,59$; $DP = 0,78$). Nas restantes dimensões não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p > 0,05$), e embora existam variações nas médias, estas não são expressivas, sugerindo que a média de entrada pode ter um impacto mais direto na clareza e definição de objetivos profissionais do que noutras áreas da adaptação académica.

Tabela 9 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do ICPADA, segundo a média de entrada

	Dimensão	Média de entrada	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
ET	CC	1	24	4,40	4,32	0,78	2,76	6,33	[3,99 - 4,65]	0,859
		2	24	4,45	4,29	1,03	2,52	6,05	[3,85 - 4,72]	
	MEA	1	24	5,46	5,41	0,95	2,62	7,00	[5,01 - 5,81]	0,768
		2	24	5,35	5,23	1,23	2,08	7,00	[4,71 - 5,76]	
	P	1	24	5,07	5,10	1,06	2,71	7,00	[4,65 - 5,55]	0,556
		2	24	5,36	5,09	1,10	2,71	6,86	[4,62 - 5,55]	
	IS	1	24	5,20	5,24	0,84	3,40	6,80	[4,89 - 5,60]	0,571
		2	24	5,00	4,85	1,16	2,80	6,60	[4,36 - 5,34]	
	OE	1	24	4,33	4,17	1,27	1,00	7,00	[3,63 - 4,70]	0,571
		2	24	4,33	4,42	1,53	1,33	7,00	[3,77 - 5,06]	
IC	1	24	3,17	3,22	1,20	1,00	6,67	[2,72 - 3,73]	0,511	
	2	24	3,33	3,60	1,56	1,00	6,00	[2,94 - 4,25]		
TE	CC	1	21	4,57	4,37	0,74	2,67	5,86	[4,03 - 4,71]	0,737
		2	11	4,14	4,23	0,85	2,76	5,43	[3,65 - 4,80]	
	MEA	1	21	5,38	5,47	0,78	4,23	7,00	[5,11 - 5,83]	0,640
		2	11	5,54	5,36	1,03	3,62	6,62	[4,67 - 6,06]	
	P	1	21	5,57	5,21	1,06	3,00	7,00	[4,73 - 5,69]	0,947
		2	11	5,43	5,17	0,74	4,00	6,29	[4,67 - 5,67]	
	IS	1	21	5,20	5,21	0,91	3,80	7,00	[4,79 - 5,63]	0,894
		2	11	5,20	5,09	1,12	2,60	6,20	[4,34 - 5,84]	
	OE	1	21	4,00	3,83	1,53	1,00	7,00	[3,13 - 4,52]	0,062
		2	11	4,67	4,39	0,93	2,67	6,00	[3,77 - 5,02]	
IC	1	21	3,33	3,38	1,48	1,00	7,00	[2,71 - 4,05]	0,795	
	2	11	3,33	3,79	1,18	2,67	6,33	[3,00 - 4,58]		

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural; Média de entrada: 1 \leq 15,4 valores; 2 \geq 15,5 valores.

Em nenhuma das dimensões do ICPADA se observaram diferenças estatisticamente significativas em função da média de entrada no ES, tanto para os ET como para os TE.

Apesar disso, observou-se que, de forma geral, os estudantes com média de entrada mais elevada apresentaram valores médios ligeiramente superiores nas dimensões Persistência, Orientação para a Excelência e Interesse Cultural, sugerindo um perfil de maior investimento acadêmico e curiosidade intelectual. Em contrapartida, os estudantes com média mais baixa evidenciaram ligeiras vantagens nas dimensões Cognitivo-Criativa ($M = 4,32$ vs. $4,29$) e Interação Social ($M = 5,24$ vs. $4,85$), ainda que estas diferenças não sejam significativas.

Entre os TE, não se observam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p > 0,05$). Em relação à distribuição da amostra podemos verificar que há um número maior de estudantes que entram com média mais baixa.

Na dimensão Orientação para a Excelência, os estudantes com média mais elevada (grupo 2) apresentaram média superior ($M = 4,39$; $DP = 0,93$) relativamente aos de média mais baixa (grupo 1) ($M = 3,83$; $DP = 1,53$), com um valor de p marginal ($p = 0,062$), sugerindo uma tendência de maior valorização da excelência acadêmica entre os estudantes com melhor desempenho prévio.

Nas restantes dimensões as diferenças foram pouco expressivas, com médias relativamente semelhantes entre os grupos. Por exemplo, na dimensão Motivação e Estratégias de Aprendizagem, ambos os grupos revelaram valores elevados ($M = 5,47$ no grupo 1 e $M = 5,36$ no grupo 2), denotando algum repertório de estratégias e motivação acadêmica, independentemente da média de entrada.

Resultados em função das horas de estudo

Revela-se fundamental, para compreender como o investimento temporal no estudo pode influenciar o processo de adaptação e o sucesso académico, analisar a adaptação académica e os fatores psicológicos associados ao desempenho académico em função das horas de

estudo. As horas dedicadas ao estudo são um indicador importante do envolvimento e da organização do estudante, podendo afetar dimensões como a adaptação pessoal, social, acadêmica e institucional, assim como traços psicológicos como a motivação, a persistência e as estratégias de aprendizagem. Neste contexto, avaliar como diferentes níveis de horas de estudo se relacionam com as variáveis de adaptação e características psicológicas pode permitir identificar padrões e tendências que podem contribuir para otimizar a experiência e o desempenho dos estudantes no ES.

Para aprofundar a compreensão da relação entre o tempo dedicado ao estudo e a adaptação dos estudantes ao ES, foram definidos três grupos distintos de horas de estudo semanais: 1 - menos de 2 horas, 2 - entre 3 a 5 horas, e 3 - 6 horas ou mais.

Tabela 10 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do QAES, segundo as horas de estudo

Dimensão	Horas de estudo	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Kruskal-Wallis	Post Hoc (p)
										(Mann-Whitney U)*
PC	1	12	3,50	3,53	0,74	2,25	4,75	[3,06 - 4,00]	0,191	—
	2	11	4,00	3,64	0,84	2,13	4,75	[3,07 - 4,20]		
	3	26	3,81	3,97	0,69	2,88	5,00	[3,69 - 4,25]		
AS	1	12	4,06	3,97	0,61	2,88	4,75	[3,58 - 4,36]	0,908	—
	2	11	4,13	3,78	1,13	1,63	5,00	[3,02 - 4,55]		
	3	26	4,06	3,90	0,82	1,63	5,00	[3,57 - 4,23]		
APE	1	12	3,19	3,33	1,04	1,63	5,00	[2,67 - 3,99]	0,369	—
	2	11	3,63	3,40	0,70	1,75	4,00	[2,93 - 3,87]		
	3	26	3,13	2,95	0,85	1,13	4,63	[2,60 - 3,29]		
AE	1	12	3,00	3,01	0,59	1,88	3,88	[2,64 - 3,38]	<0,001	1 vs. 2: 0,060;
	2	11	3,50	3,53	0,35	2,88	4,00	[3,30 - 3,77]		1 vs. 3: <0,003 ;
	3	26	3,94	3,83	0,60	2,75	4,75	[3,59 - 4,07]		2 vs. 3: 0,252
AI	1	12	3,38	3,28	0,54	2,13	4,13	[2,94 - 3,62]	0,207	—
	2	11	3,63	3,58	0,56	2,63	4,38	[3,20 - 3,96]		
	3	26	3,56	3,61	0,60	2,38	4,88	[3,37 - 3,85]		
PC	1	10	4,00	3,69	1,12	1,38	5,00	[2,88 - 4,49]	0,644	—
	2	13	3,88	3,83	0,70	2,88	5,00	[3,40 - 4,25]		
	3	23	4,13	4,05	0,60	3,00	5,00	[3,79 - 4,31]		
AS	1	10	3,94	3,76	0,62	2,25	4,50	[3,32 - 4,21]	0,550	—
	2	13	3,75	3,68	0,65	2,50	4,88	[3,29 - 4,07]		
	3	23	3,75	3,59	0,66	2,00	5,00	[3,31 - 3,88]		
APE	1	10	3,50	3,08	1,18	1,38	4,63	[2,23 - 3,92]	0,872	—
	2	13	3,25	3,28	0,88	1,50	4,50	[2,75 - 3,81]		
	3	23	3,63	3,43	0,88	1,88	5,00	[3,05 - 3,81]		
AE	1	10	3,31	3,14	0,76	1,50	3,88	[2,60 - 3,68]	0,027	1 vs. 2: 0,624;
	2	13	3,63	3,59	0,64	2,25	4,75	[3,20 - 3,97]		1 vs. 3: <0,015 ;
	3	23	3,75	3,72	0,44	2,63	4,38	[3,53 - 3,91]		2 vs. 3: 0,849
AI	1	10	3,69	3,65	0,71	2,13	4,63	[3,14 - 4,16]	0,504	—
	2	13	3,38	3,21	0,77	1,63	4,50	[2,74 - 3,68]		
	3	23	3,38	3,32	0,69	1,25	4,25	[3,02 - 3,62]		

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional;

AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional; Horas de estudo (semana): 1 \leq 2 horas; 2 \geq 3 horas e \leq 5 horas; 3 \geq 6 horas.

*Testes post hoc de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (α ajustado = 0.05/3 \approx 0.017).

Na análise às dimensões do QAES em função das horas de estudo semanais no ES, no grupo de ET a dimensão da Adaptação ao Estudo foi a única que revelou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p < 0,001$). Os testes *post hoc* com correção de Bonferroni, indicaram que o grupo 3 apresenta uma adaptação ao estudo significativamente melhor do que o grupo 1 ($p < 0,003$). Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos 1 e 2 ou entre os grupos 2 e 3.

No que diz respeito aos TE, de um modo geral, apenas a dimensão Adaptação ao Estudo revelou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p = 0,027$). As comparações *post hoc* apontam para uma diferença significativa entre os estudantes do grupo 1 e do grupo 3 ($p = 0,015$), não ultrapassando o limiar de Bonferroni ($p < 0,017$). Estes resultados sugerem que os TE que dedicam mais tempo ao estudo sentem-se mais ajustados às exigências do estudo académico.

Nas restantes dimensões do QAES não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p > 0,05$). Os valores médios nestas dimensões mostraram variações pouco expressivas entre os três grupos, não indicando uma diferenciação robusta entre tempo de estudo semanal e estas componentes da adaptação.

Tabela 11 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do ICPADA, segundo as horas de estudo

	Dimensão	Horas de estudo	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Kruskal-Wallis	Post Hoc (p) (Mann-Whitney U)*
ET	CC	1	11	4,14	4,09	0,97	2,76	5,95	[3,43 - 4,74]	0,573	—
		2	12	4,33	4,15	0,86	2,67	5,43	[3,61 - 4,70]		
		3	27	4,48	4,41	0,90	2,52	6,33	[4,06 - 4,77]		
	MEA	1	11	4,62	4,66	0,93	2,62	6,08	[4,03 - 5,28]	0,017	1 vs. 2: 0,118; 1 vs. 3: 0,010 ; 2 vs. 3: 0,103
		2	12	5,19	5,22	0,77	4,08	6,38	[4,73 - 5,71]		
		3	27	5,92	5,62	1,14	2,08	7,00	[5,17 - 6,07]		
	P	1	11	4,43	4,44	1,05	3,00	6,14	[3,74 - 5,14]	0,032	1 vs. 2: 0,136; 1 vs. 3: 0,011 ; 2 vs. 3: 0,235
		2	12	5,07	4,95	1,06	2,71	7,00	[4,28 - 5,62]		
		3	27	5,57	5,34	1,01	2,71	6,86	[4,95 - 5,74]		
	IS	1	11	5,00	5,20	0,97	3,40	6,60	[4,55 - 5,85]	0,928	—
		2	12	5,30	4,93	1,10	2,80	6,40	[4,24 - 5,63]		
		3	27	5,20	4,87	1,15	2,80	6,80	[4,42 - 5,33]		
OE	1	11	4,00	3,94	1,34	1,00	6,33	[3,04 - 4,84]	0,682	—	
	2	12	4,33	4,39	1,11	3,00	6,67	[3,68 - 5,09]			
	3	27	4,67	4,37	1,52	1,33	7,00	[3,77 - 4,97]			
IC	1	11	2,67	2,94	1,39	1,67	6,00	[2,01 - 3,87]	0,039	1 vs. 2: 0,505; 1 vs. 3: 0,049; 2 vs. 3: 0,036	
	2	12	2,83	2,94	0,83	1,00	4,00	[2,42 - 3,47]			
	3	27	3,67	3,78	1,46	1,00	6,67	[3,20 - 4,35]			
TE	CC	1	11	3,90	4,04	0,46	3,43	4,76	[3,73 - 4,35]	0,074	—
		2	8	4,26	4,21	1,03	2,67	5,86	[3,35 - 5,07]		
		3	20	4,67	4,62	0,69	2,76	5,43	[4,30 - 4,95]		
	MEA	1	11	5,46	5,49	0,81	4,31	6,69	[4,95 - 6,03]	0,635	—
		2	8	5,42	5,43	0,77	4,23	6,54	[4,79 - 6,07]		
		3	20	5,92	5,68	0,93	3,62	7,00	[5,24 - 6,11]		
	P	1	11	5,29	4,97	0,84	3,14	5,86	[4,41 - 5,54]	0,150	—
		2	8	5,43	5,13	1,15	3,00	6,57	[4,17 - 6,08]		
		3	20	5,71	5,41	0,90	3,43	7,00	[4,99 - 5,84]		
	IS	1	11	5,20	5,09	0,96	3,60	7,00	[4,45 - 5,73]	0,132	—
		2	8	5,10	5,08	0,85	4,00	6,40	[4,36 - 5,79]		
		3	20	5,60	5,40	0,96	2,60	6,60	[4,95 - 5,85]		
OE	1	11	4,00	3,39	1,56	1,00	5,00	[2,34 - 4,44]	0,247	—	
	2	8	4,00	3,71	1,69	1,00	6,00	[2,29 - 5,12]			
	3	20	4,17	4,27	1,07	2,67	7,00	[3,77 - 4,77]			
IC	1	11	3,33	3,39	1,94	1,00	7,00	[2,09 - 4,70]	0,418	—	
	2	8	3,00	3,29	1,05	2,00	5,00	[2,42 - 4,17]			
	3	20	3,67	4,07	1,40	1,00	6,33	[3,41 - 4,72]			

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95%= Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural; Horas de estudo (semana): 1 ≤ 2 horas; 2 ≥ 3 horas e ≤ 5 horas; 3 ≥ 6 horas.

*Testes post hoc de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (α ajustado = 0.05/3 ≈ 0.017).

De um modo geral, no grupo de ET, os resultados mostram que três das seis dimensões apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos: Motivação e Estratégias de Aprendizagem ($p = 0,017$), Persistência ($p = 0,032$) e Interesse Cultural ($p = 0,039$), embora os valores de p para esta última não se mantenham significativos após a correção de Bonferroni.

Na dimensão Motivação e Estratégias de Aprendizagem, observou-se uma tendência clara de aumento dos valores médios à medida que aumentam as horas de estudo. O grupo 3 obteve uma média significativamente superior ($M = 5,62$) em comparação com o grupo 1 ($M = 4,66$), com a diferença a manter-se significativa mesmo após a correção de Bonferroni ($p = 0,010 < 0,017$).

Também a dimensão Persistência apresentou diferença estatisticamente significativa ($p=0,032$), com os estudantes do grupo 3 a apresentarem uma média superior ($M = 5,34$), comparativamente aos estudantes do grupo 1 ($M = 4,44$), mantendo uma diferença estatisticamente significativa entre estes dois grupos ($p = 0,011$) após a correção de Bonferroni.

A dimensão Interesse Cultural revelou igualmente diferenças significativas entre os grupos ($p = 0,039$), com os estudantes do grupo 3 a apresentarem valores médios mais elevados ($M = 3,78$) face aos restantes, no entanto as comparações *post hoc* não revelaram diferenças significativas após correção de Bonferroni.

Nas demais dimensões não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p > 0,05$) associadas à quantidade de horas de estudo semanal.

No grupo de TE não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhuma das dimensões avaliadas ($p > 0,05$ em todos os casos), contudo os estudantes que dedicam mais tempo por semana ao estudo tendem a ter médias superiores em todas as dimensões, em relação aos outros dois grupos.

Resultados em função do compromisso com o curso

O compromisso com o curso representa o grau de envolvimento e dedicação que os estudantes manifestam relativamente à formação que frequentam no ES. Esta variável foi medida através de uma escala tipo Likert de 1 a 5, tendo sido posteriormente recodificada em dois níveis interpretativos para facilitar a análise comparativa: 1 - Pouco comprometido (valores originais 1, 2 e 3), 2 - Muito comprometido (valores originais 4 e 5)

Esta recodificação poderá permitir captar os diferentes perfis de envolvimento dos estudantes com o seu percurso académico, sendo particularmente relevante na compreensão das relações entre o compromisso e outras variáveis de adaptação e desempenho académico. É importante notar que, devido ao número reduzido de participantes no grupo 1 ($n=2$) nos ET, não foi possível realizar análises de diferenças, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não foram reunidos (Marôco, 2018).

Tabela 12 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do QAES, segundo o compromisso com o curso

Dimensão	compromisso com o curso	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
PC	1	2*	2.44	2.44	0.27	2.25	2.63	[0.06 - 4.82]	—
	2	49	3.75	3.84	0.70	2.13	5.00	[3.64 - 4.04]	—
AS	1	2*	3.13	3.13	0.35	2.88	3.38	[-0.05 - 6.30]	—
	2	49	4.13	3.91	0.83	1.63	5.00	[3.67 - 4.15]	—
APE	1	2*	3.38	3.38	0.53	3.00	3.75	[-1.39 - 8.14]	—
	2	49	3.25	3.11	0.91	1.13	5.00	[2.85 - 3.37]	—
AE	1	2*	2.69	2.69	1.15	1.88	3.50	[-7.64 - 13.01]	—
	2	49	3.63	3.60	0.59	2.38	4.75	[3.43 - 3.77]	—
AI	1	2*	2.81	2.81	0.09	2.75	2.88	[2.02 - 3.61]	—
	2	49	3.50	3.54	0.57	2.13	4.88	[3.38 - 3.70]	—
PC	1	6	2.88	3.00	1.14	1.38	4.63	[1.81 - 4.19]	0,005
	2	40	4.13	4.09	0.56	3.00	5.00	[3.91 - 4.27]	
AS	1	6	3.13	3.23	0.60	2.25	3.88	[2.60 - 3.86]	0,105
	2	40	3.88	3.75	0.60	2.00	5.00	[3.56 - 3.94]	
APE	1	6	2.19	2.13	0.64	1.38	3.13	[1.46 - 2.79]	0,001
	2	40	3.63	3.49	0.85	1.75	5.00	[3.22 - 3.76]	
AE	1	6	2.75	2.81	1.00	1.50	3.88	[1.77 - 3.86]	0,015
	2	40	3.69	3.68	0.45	2.63	4.75	[3.54 - 3.82]	
AI	1	6	3.31	3.02	0.57	2.13	3.50	[2.43 - 3.62]	0,089
	2	40	3.50	3.45	0.72	1.25	4.63	[3.22 - 3.68]	

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional; AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional; Compromisso com o curso: 1= pouco comprometido; 2= muito comprometido

*Devido ao número reduzido de participantes no grupo 1 para os ET, não foi possível realizar análises inferenciais, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não estavam reunidos (Marôco, 2021)

O elevado número de estudantes no grupo 2 indicia que um elevado compromisso com o curso dos ET. Apesar de não se realizar a diferença de médias, pelo motivo atrás referido,

observa-se que, nos ET, para a dimensão Projeto de Carreira, os estudantes do grupo 2 ($M=3,84$, $DP=0,70$) apresentaram uma média superior aos do grupo 1 ($M=2,44$, $DP=0,27$). Similarmente, na dimensão Adaptação Social, os estudantes do grupo 2 ($M=3,91$, $DP=0,83$) obtiveram uma média mais elevada do que os do grupo 1 ($M=3,13$, $DP=0,35$). A Adaptação Pessoal/Emocional o grupo 1 registou uma média ligeiramente superior ($M=3,38$; $DP=0,53$) à do grupo 2 ($M=3,11$; $DP=0,91$). Para a Adaptação ao Estudo, as médias foram de 3,60 ($DP=0,59$) para o grupo 2 e 2,69 ($DP=1,15$) para o grupo 1. Por fim, na Adaptação Institucional, as médias foram de 3,54 ($DP=0,57$) para o grupo 2 e 2,81 ($DP=0,09$) para o grupo 1.

Em geral, os resultados descritivos indicam uma tendência de médias mais elevadas nas dimensões do QAES para os estudantes com um nível de compromisso mais elevado com o curso, com exceção da Adaptação Pessoal/Emocional, onde o grupo com menor compromisso apresentou uma média ligeiramente superior. A interpretação destas tendências deve considerar a limitação imposta pelo tamanho reduzido.

Para os TE, embora o grupo 1 tenha um número reduzido de participantes, fez-se a comparação, pois segundo Marôco (2021) os grupos devem ter mais de 5 participantes para garantir resultados interpretáveis.

Os resultados evidenciam diferenças significativas entre os muito comprometidos (2) e pouco comprometidos (1) em três dimensões de adaptação. Na dimensão Projeto de Carreira existe diferença estatisticamente significativa ($p = 0,005$), com os estudantes muito comprometidos ($M=4,09$, $DP=0,56$) a apresentaram uma média significativamente superior aos pouco comprometidos ($M=3,00$, $DP=1,14$). Na Adaptação Pessoal/Emocional, verificou-se também uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,001$), com os muito comprometidos ($M=3,49$, $DP=0,85$) a registarem valores mais elevados do que os pouco comprometidos ($M=2,13$, $DP=0,64$). O mesmo padrão foi observado na Adaptação ao Estudo, em que os muito

comprometidos ($M=3,68$, $DP=0,45$) obtiveram uma média superior aos pouco comprometidos ($M=2,81$, $DP=1,00$), com significância estatística ($p = 0,015$).

Por outro lado, nas dimensões Adaptação Social ($M=3,75$, $DP=0,60$ vs. $M=3,23$, $DP=0,60$) e Adaptação Institucional ($M=3,45$, $DP=0,72$ vs. $M=3,02$, $DP=0,57$), embora os muito comprometidos tenham apresentado médias superiores, as diferenças não foram estatisticamente significativas.

A interpretação destes resultados deve considerar a reduzida dimensão da subamostra de TE pouco comprometidos.

As estatísticas descritivas para as dimensões do ICPADA, apresentam-se de igual modo agregadas por dois níveis de compromisso com o curso: 1 (pouco comprometido) e 2 (muito comprometido). É importante notar que, mais uma vez, devido ao número reduzido de participantes no grupo 1, não foi possível realizar análises inferenciais, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não foram reunidos (Marôco, 2018).

Tabela 13 - Estatísticas descritivas para as dimensões do ICPADA, segundo o compromisso com o curso

	Dimensão	Compromisso com o curso	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%
ET	CC	1	2*	2,90	2,90	0,34	2,67	3,14	[-0,12 - 5,93]
		2	49	4,43	4,32	0,87	2,52	6,33	[4,08 - 4,57]
	MEA	1	2*	4,42	4,42	0,49	4,08	4,77	[0,02 - 8,82]
		2	49	5,38	5,33	1,07	2,08	7,00	[5,02 - 5,64]
	P	1	2*	4,64	4,64	0,51	4,29	5,00	[0,10 - 9,18]
		2	49	5,14	5,06	1,08	2,71	7,00	[4,75 - 5,37]
	IS	1	2*	5,20	5,20	0,85	4,60	5,80	[-2,42 - 12,82]
		2	49	5,20	4,93	1,09	2,80	6,80	[4,62 - 5,25]
	OE	1	2*	3,33	3,33	0,47	3,00	3,67	[-0,90 - 7,57]
		2	49	4,33	4,29	1,39	1,00	7,00	[3,89 - 4,69]
IC	1	2*	2,67	2,67	0,00	2,67	2,67	[2,67 - 2,67]	
	2	49	3,33	3,44	1,37	1,00	6,67	[3,05 - 3,84]	
TE	CC	1	5*	4,43	3,94	0,86	2,67	4,62	[2,87 - 5,01]
		2	33	4,57	4,47	0,71	2,76	5,86	[4,22 - 4,73]
	MEA	1	5*	5,38	5,43	0,93	4,23	6,46	[4,27 - 6,59]
		2	33	5,69	5,62	0,84	3,62	7,00	[5,32 - 5,92]
	P	1	5*	3,43	3,57	0,54	3,00	4,14	[2,90 - 4,25]
		2	33	5,57	5,48	0,66	4,00	7,00	[5,25 - 5,72]
	IS	1	5*	4,20	4,72	1,01	3,80	6,00	[3,47 - 5,97]
		2	33	5,20	5,27	0,92	2,60	7,00	[4,94 - 5,59]
	OE	1	5*	4,00	4,00	1,87	1,00	6,00	[1,68 - 6,32]
		2	33	4,00	3,95	1,37	1,00	7,00	[3,46 - 4,44]
IC	1	5*	4,33	4,33	1,96	2,00	7,00	[1,90 - 6,76]	
	2	33	3,67	3,69	1,46	1,00	6,33	[3,17 - 4,21]	

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural; Compromisso com o curso: 1= pouco comprometido; 2= muito comprometido

*Devido ao número reduzido de participantes no grupo 1 para os ET, não foi possível realizar análises inferenciais, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não estavam reunidos (Marôco, 2021)

Observa-se que, para a dimensão Cognitivo-Criativa, os estudantes do grupo 2 ($M=4,32$, $DP=0,87$) apresentaram uma média superior aos do grupo 1 ($M=2,90$, $DP=0,34$). Similarmente, na dimensão Motivação e Estratégias de Aprendizagem, os estudantes do grupo 2 ($M=5,33$, $DP=1,07$) obtiveram uma média mais elevada do que os do grupo 1 ($M=4,42$, $DP=0,49$). A Persistência também seguiu este padrão, com médias de 5,06 ($DP=1,08$) para o grupo 2 e 4,64 ($DP=0,51$) para o grupo 1.

Na dimensão Interação Social, as médias foram de 4,93 ($DP=1,09$) para o grupo 2 e 5,20 ($DP=0,85$) para o grupo 1. Para a Orientação para a Excelência, os estudantes do grupo 2 ($M=4,29$, $DP=1,39$) apresentaram uma média superior aos do grupo 1 ($M=3,33$, $DP=0,47$). Por fim, na dimensão Interesse Cultural, as médias foram de 3,44 ($DP=1,37$) para o grupo 2 e 2,67 ($DP=0,00$) para o grupo 1.

Para o grupo de TE, observa-se que, para a dimensão Cognitivo-Criativa, os estudantes com maior grau de compromisso (grupo 2) ($M=4,47$, $DP=0,71$) apresentaram uma média superior aos com menos grau de compromisso (grupo 1) ($M=3,94$, $DP=0,86$). Similarmente, na dimensão Motivação e Estratégias de Aprendizagem, os estudantes do grupo 2 ($M=5,62$, $DP=0,84$) obtiveram uma média mais elevada do que os do grupo 1 ($M=5,43$, $DP=0,93$). A Persistência também seguiu este padrão, com médias de 5,48 ($DP=0,66$) para o grupo 2 e 3,57 ($DP=0,54$) para o grupo 1. Na dimensão Interação Social, as médias foram de 5,27 ($DP=0,92$) para o grupo 2 e 4,72 ($DP=1,01$) para o grupo 1, indicando igualmente uma média superior para o grupo com maior compromisso. Para a Orientação para a Excelência, os estudantes do grupo 2 ($M=3,95$, $DP=1,37$) apresentaram uma média ligeiramente inferior aos do grupo 1 ($M=4,00$, $DP=1,87$), tal como acontece na dimensão Interesse Cultural, em que a média foi superior para o grupo 1 ($M=4,33$, $DP=1,96$) em comparação com o grupo 2 ($M=3,69$, $DP=1,46$).

A interpretação destas tendências deve considerar a limitação imposta pelo tamanho reduzido da amostra no grupo 1.

Resultados em função da opção de entrada

Dada a relevância do alinhamento entre as expectativas dos estudantes e o curso frequentado, procurou-se explorar se a entrada no ES mediante a primeira opção de candidatura se relaciona com a adaptação ao ES e com as características psicológicas associadas ao desempenho académico. Foi realizada uma análise comparativa das dimensões do QAES, entre os

estudantes que referiram estar a frequentar um curso que corresponde à sua primeira opção de candidatura (Sim - $n = 41$) e aqueles que não frequentam um curso da sua primeira escolha (Não - $n = 10$).

Tabela 14 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do QAES, segundo a opção de entrada no curso

Dimensão	Curso 1ª opção	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
PC	Sim	41	4,00	3,97	0,66	2,38	5,00	[3,76 - 4,18]	<0,001
	Não	10	3,13	3,04	0,52	2,13	3,63	[2,67 - 3,41]	
AS	Sim	41	4,13	3,97	0,80	1,63	5,00	[3,72 - 4,22]	0,313
	Não	10	3,69	3,50	0,90	1,63	4,75	[2,86 - 4,14]	
APE	Sim	41	3,25	3,10	0,91	1,13	5,00	[2,82 - 3,39]	0,751
	Não	10	3,44	3,18	0,87	1,50	4,63	[2,55 - 3,80]	
AE	Sim	41	3,63	3,62	0,61	2,38	4,75	[3,42 - 3,81]	0,487
	Não	10	3,50	3,35	0,68	1,88	4,00	[2,86 - 3,84]	
AI	Sim	41	3,38	3,49	0,60	2,13	4,88	[3,30 - 3,68]	0,194
	Não	10	3,75	3,61	0,45	2,75	4,38	[3,29 - 3,93]	
PC	Sim	41	4,13	4,00	0,75	1,38	5,00	[3,77 - 4,24]	0,006
	Não	8	3,44	3,41	0,47	2,88	4,13	[3,02 - 3,80]	
AS	Sim	41	3,88	3,72	0,62	2,00	5,00	[3,52 - 3,91]	0,217
	Não	8	3,31	3,38	0,60	2,50	4,13	[2,88 - 3,87]	
APE	Sim	41	3,50	3,34	0,90	1,38	5,00	[3,06 - 3,62]	0,864
	Não	8	3,56	3,23	1,08	1,50	4,50	[2,33 - 4,14]	
AE	Sim	41	3,63	3,54	0,59	1,50	4,75	[3,36 - 3,73]	0,643
	Não	8	3,81	3,56	0,72	2,25	4,38	[2,96 - 4,16]	
AI	Sim	41	3,50	3,41	0,66	1,63	4,63	[3,21 - 3,62]	0,386
	Não	8	3,38	3,09	0,91	1,25	4,25	[2,34 - 3,85]	

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional; AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional;

Observa-se que apenas a dimensão Projeto de Carreira teve uma diferença estatisticamente significativa, tanto para os ET ($p < 0,001$) como para os TE ($p = 0,006$), com média superior para os estudantes que frequentam um curso correspondente à sua primeira opção (grupo “Sim”) (ET: $M = 3,97$; $DP = 0,66$; TE: $M = 4,00$; $DP = 0,75$), em comparação com os estudantes cujo curso não foi a sua primeira escolha (grupo “Não”) (ET: $M = 3,04$; $DP = 0,52$; TE: $M = 3,41$; $DP = 0,47$).

Nas restantes dimensões não foram registadas diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos grupos de estudantes, contudo é observado que os estudantes que frequentam

um curso que foi a sua 1.^a opção tendem a apresentar médias mais elevadas na maioria das dimensões da adaptação ao ES, com exceção da Adaptação pessoal/emocional, em que a média dos ET do grupo 2 ($M=3,18$) muito semelhante mas ligeiramente superior à do grupo 1 ($M=3,10$), e Adaptação institucional em que a média para o grupo que não entrou na 1.^a opção foi ligeiramente superior ($M=3,75$; $DP=0,45$) em comparação com o grupo “Sim” ($M=3,49$; $DP=0,60$) também nestes estudantes. A tendência é a mesma para os TE, com exceção da Adaptação ao estudo, em que o grupo 2 apresenta uma média superior ($M=3,56$), embora muito próxima do grupo 1 ($M=3,54$).

Importa reforçar que o grupo “Não” apresenta uma dimensão amostral bastante reduzida ($n = 8$) em relação ao grupo “Sim” ($n = 41$), o que limita a generalização e a potência estatística das análises comparativas.

Na Tabela 15 são apresentados os resultados dos testes descritivos e de comparação para as dimensões do ICPADA, em função da frequência de um curso de 1.^a opção.

Tabela 16 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do ICPADA, segundo a opção de entrada no curso

	Dimensão	Curso 1 ^a opção	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Mann-Whitney U
ET	CC	Sim	39	4,48	4,37	0,95	2,52	6,33	[4,06 - 4,68]	0,090
		Não	12	3,74	3,94	0,62	3,14	4,76	[3,55 - 4,33]	
	MEA	Sim	39	5,38	5,36	1,18	2,08	7,00	[4,97 - 5,74]	0,365
		Não	12	4,85	5,10	0,59	4,46	6,08	[4,72 - 5,47]	
	P	Sim	39	5,29	5,14	1,12	2,71	7,00	[4,78 - 5,50]	0,092
		Não	12	4,79	4,73	0,83	2,71	6,00	[4,20 - 5,25]	
	IS	Sim	39	5,00	4,91	1,12	2,80	6,80	[4,55 - 5,27]	0,722
		Não	12	5,20	5,05	0,99	2,80	6,40	[4,42 - 5,68]	
	OE	Sim	39	4,00	4,21	1,50	1,00	7,00	[3,72 - 4,69]	0,482
		Não	12	4,67	4,42	0,89	3,00	6,00	[3,85 - 4,98]	
	IC	Sim	39	3,33	3,44	1,51	1,00	6,67	[2,95 - 3,93]	0,611
		Não	12	3,33	3,33	0,64	2,33	4,33	[2,93 - 3,74]	
TE	CC	Sim	34	4,40	4,37	0,73	2,76	5,86	[4,11 - 4,62]	1,000
		Não	7	4,62	4,32	0,83	2,67	5,29	[3,55 - 5,08]	
	MEA	Sim	34	5,65	5,58	0,83	3,62	7,00	[5,29 - 5,87]	0,448
		Não	7	5,38	5,37	0,94	4,23	6,62	[4,50 - 6,25]	
	P	Sim	34	5,36	5,22	0,87	3,14	7,00	[4,92 - 5,53]	0,657
		Não	7	5,71	5,18	1,18	3,00	6,14	[4,09 - 6,27]	
	IS	Sim	34	5,40	5,32	0,95	2,60	7,00	[4,99 - 5,66]	0,428
		Não	7	5,20	4,89	0,74	4,00	5,80	[4,20 - 5,57]	
	OE	Sim	34	4,17	3,98	1,42	1,00	7,00	[3,48 - 4,48]	0,871
		Não	7	4,00	3,52	1,35	1,00	5,00	[2,28 - 4,77]	
	IC	Sim	34	3,50	3,76	1,51	1,00	7,00	[3,24 - 4,29]	0,955
		Não	7	3,33	3,48	1,45	1,00	5,33	[2,13 - 4,82]	

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural;

Não foi observada diferença estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões das características psicológicas associadas ao desempenho acadêmico, mas ainda assim os resultados descritivos apontam para uma tendência de médias mais elevadas nas dimensões cognitivas, motivacionais e de persistência entre os estudantes que frequentam um curso da sua 1.^a opção.

Observa-se que, para o grupo de ET, na dimensão Cognitivo-Criativa, os estudantes que frequentam um curso da sua 1.^a opção apresentaram uma média superior ($M = 4,37$; $DP = 0,95$) aos estudantes cujo curso não corresponde à 1.^a escolha ($M = 3,94$; $DP = 0,62$). Esta diferença

não alcançou significância estatística ($p = 0,090$), mas sugere uma tendência favorável ao grupo “Sim”.

De forma semelhante, na dimensão Persistência, os estudantes do grupo “Sim” ($M = 5,14$; $DP = 1,12$) obtiveram uma média superior à dos estudantes do grupo “Não” ($M = 4,73$; $DP = 0,83$), com uma diferença marginalmente não significativa ($p = 0,092$). Na dimensão Motivação e Estratégias de Aprendizagem, os estudantes do grupo “Sim” apresentaram uma média de $5,36$ ($DP = 1,18$), superior à do grupo “Não” ($M = 5,10$; $DP = 0,59$), embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa ($p = 0,365$).

Na dimensão Interação Social, a média dos estudantes do grupo “Não” ($M = 5,05$; $DP = 0,99$) foi ligeiramente superior à do grupo “Sim” ($M = 4,91$; $DP = 1,12$), embora sem diferença significativa ($p = 0,722$). O mesmo padrão é observado nas dimensões Orientação para a Excelência e Interesse Cultural, em que os estudantes do grupo “Não” apresentaram médias ligeiramente superiores ($M = 4,42$ e $M = 3,33$, respectivamente) face ao grupo “Sim” ($M = 4,21$ e $M = 3,44$), novamente sem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Tal como nas análises anteriores, importa sublinhar a limitação imposta pelo tamanho reduzido da amostra no grupo “Não” ($n = 12$), que poderá afetar a robustez das comparações estatísticas e a generalização dos resultados.

No que diz respeito aos TE que frequentam um curso da sua 1.^a opção apresentaram, de um modo geral, médias ligeiramente superiores em todas as dimensões, embora nenhuma das diferenças entre os grupos tenha atingido significância estatística ($p > 0,05$).

Nas dimensões Cognitivo-Criativa e Persistência, verificaram-se diferenças de médias ligeiras entre os estudantes que frequentam um curso da sua 1.^a opção e os que não frequentam, com médias ligeiramente superiores no grupo “Sim”. Por exemplo, na dimensão Cognitivo-Criativa, o grupo “Sim” apresentou média de $4,37$ ($DP = 0,73$) e o grupo “Não” $4,32$ ($DP = 0,83$).

Nas restantes dimensões, Interação Social, Motivação e estratégias de aprendizagem, Orientação para a Excelência e Interesse Cultural, as diferenças entre grupos foram um pouco mais acentuadas, ainda que sem significância estatística.

Em resumo, observa-se uma tendência geral de médias mais elevadas no grupo que frequenta o curso da sua 1.^a opção, sem, no entanto, diferenças estatisticamente significativas.

Resultados em função do número de amigos

O número de amigos no contexto do ES foi considerado uma variável contextual com potencial influência na adaptação acadêmica e no bem-estar dos estudantes. As relações interpessoais assumem um papel central nos processos de integração e apoio social, sendo frequentemente apontadas como facilitadoras da adaptação ao novo ambiente acadêmico.

A variável Número de amigos refere-se à quantidade de amigos que os alunos têm na universidade aquando da sua entrada no ES. Para efeitos analíticos, a variável foi recodificada em três categorias: 1 – nenhum amigo; 2 – 1 amigo; 3 – 2 ou mais amigos.

Devido ao reduzido número de participantes entre os ET, nos grupos 1 ($n = 3$) e 2 ($n = 5$), não foi possível realizar análises de diferenças, por não estarem reunidos os pressupostos mínimos exigidos para a aplicação de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos (Marôco, 2018). Assim, procedeu-se apenas à análise descritiva dos dados para os ET e a comparação foi apenas realizada nos TE.

Tabela 17 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do QAES, segundo o número de amigos dos ET

Dimensão	Nº de amigos	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Kruskal-Wallis	Post Hoc (p) (Mann-Whitney U)**
PC	1	3*	3,75	3,63	0,45	3,13	4,00	[2,51 - 4,74]	—	—
	2	5*	4,00	3,90	0,26	3,63	4,13	[3,58 - 4,22]		
	3	43	3,75	3,79	0,79	2,13	5,00	[3,54 - 4,03]		
AS	1	3*	3,25	3,00	1,27	1,63	4,13	[-0,15 - 6,15]	—	—
	2	5*	3,63	3,15	1,15	1,63	4,13	[1,73 - 4,57]		
	3	43	4,13	4,02	0,69	2,75	5,00	[3,81 - 4,24]		
APE	1	3*	1,50	1,71	0,71	1,13	2,50	[-0,06 - 3,47]	—	—
	2	5*	2,50	2,70	1,14	1,50	4,00	[1,29 - 4,11]		
	3	43	3,25	3,26	0,79	1,63	5,00	[3,02 - 3,51]		
AE	1	3*	3,88	3,63	0,54	3,00	4,00	[2,27 - 4,98]	—	—
	2	5*	3,25	3,23	0,38	2,75	3,75	[2,75 - 3,70]		
	3	43	3,63	3,60	0,65	1,88	4,75	[3,40 - 3,80]		
AI	1	3*	3,38	3,46	0,26	3,25	3,75	[2,81 - 4,10]	—	—
	2	5*	3,63	3,50	0,44	2,88	4,00	[2,95 - 4,05]		
	3	43	3,50	3,52	0,61	2,13	4,88	[3,33 - 3,70]		
PC	1	15	4,25	4,11	0,66	2,88	5,00	[3,74 - 4,47]	0,145	—
	2	6	4,13	3,98	0,51	3,13	4,50	[3,44 - 4,52]		
	3	27	3,88	3,79	0,83	1,38	5,00	[3,46 - 4,12]		
AS	1	15	3,75	3,62	0,50	2,50	4,38	[3,34 - 3,89]	0,521	—
	2	6	3,38	3,48	0,38	3,13	4,00	[3,08 - 3,88]		
	3	27	3,88	3,72	0,73	2,00	5,00	[3,43 - 4,01]		
APE	1	15	3,13	3,04	0,91	1,50	4,38	[2,54 - 3,55]	0,379	—
	2	6	3,69	3,48	0,66	2,50	4,25	[2,79 - 4,17]		
	3	27	3,50	3,42	0,97	1,38	5,00	[3,03 - 3,80]		
AE	1	15	3,75	3,57	0,49	2,25	4,25	[3,30 - 3,84]	0,784	—
	2	6	3,44	3,58	0,39	3,13	4,13	[3,17 - 4,00]		
	3	27	3,63	3,56	0,70	1,50	4,75	[3,28 - 3,83]		
AI	1	15	3,75	3,68	0,54	2,50	4,63	[3,39 - 3,98]	0,032	1 vs. 2: 0,853
	2	6	3,75	3,56	0,65	2,38	4,25	[2,88 - 4,25]		1 vs. 3: 0,015
	3	27	3,25	3,14	0,75	1,25	4,50	[2,85 - 3,44]		2 vs. 3: 0,112

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional; AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional; Nº de amigos: 1= 0 amigos; 2= 1 amigo; 3 = 2 ou mais amigos;

*Devido ao número reduzido de participantes nos grupos etários 1 e 2 para os ET, não foi possível realizar análises inferenciais, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não estavam reunidos (Marôco, 2021)

**Testes post hoc de Mann-Whitney com correção de Bonferroni (α ajustado = $0.05/3 \approx 0.017$).

De um modo geral, observou-se nos ET que os estudantes que referiram ter dois ou mais amigos (grupo 3) à entrada no ES apresentaram melhores níveis de adaptação, particularmente nas dimensões Adaptação Social ($M = 4,02$; $DP = 0,69$) e Adaptação Pessoal/Emocional ($M = 3,26$; $DP = 0,79$), em comparação com os estudantes que não tinham nenhum amigo ($M = 3,00$ e $M = 1,71$, respetivamente).

Para os TE, apenas a dimensão Adaptação institucional teve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p = 0,032$), com a análise post hoc (teste de Mann-Whitney) a

revelar diferença estatisticamente significativa entre os grupos 1 e 3 ($p = 0,015$), com os estudantes sem amigos (grupo 1) a apresentaram uma média significativamente mais elevada ($M = 3,68$) do que aqueles com dois ou mais amigos (grupo 3: $M = 3,14$).

Importa salientar que os grupos apresentam tamanhos de amostra distintos, sendo particularmente reduzido o número de participantes no grupo com apenas um amigo (grupo 2, $n = 6$). Esta disparidade pode limitar o poder estatístico dos testes aplicados devendo ser considerada na interpretação dos resultados.

A Tabela 18 apresenta a análise descritiva para as dimensões do ICPADA para os dois grupos de estudantes. À semelhança do observado nas dimensões de adaptação, os grupos com menor número de participantes (ET: Grupo 1 - $n = 3$ e Grupo 2 - $n = 4$) não permitiram a realização de análises inferenciais, por não estarem reunidos os pressupostos mínimos exigidos para a aplicação de testes estatísticos (Marôco, 2018).

Tabela 18 - Estatísticas descritivas e comparação para as dimensões do ICPADA, segundo o número de amigos

	Dimensão	Nº de amigos	N	Md	M	DP	Min	Max	IC 95%	Kruskal-Wallis
ET	CC	1	3*	4,71	4,40	1,08	3,19	5,29	[1,71 - 7,09]	—
		2	4*	4,21	4,19	0,41	3,67	4,67	[3,53 - 4,85]	
		3	44	4,40	4,27	0,93	2,52	6,33	[3,98 - 4,55]	
	MEA	1	3*	5,31	5,44	0,89	4,62	6,38	[3,22 - 7,65]	—
		2	4*	4,85	4,90	0,57	4,38	5,54	[4,00 - 5,81]	
		3	44	5,38	5,32	1,12	2,08	7,00	[4,98 - 5,66]	
	P	1	3*	5,29	5,05	0,81	4,14	5,71	[3,03 - 7,07]	—
		2	4*	4,43	4,57	0,80	3,86	5,57	[3,30 - 5,84]	
		3	44	5,14	5,08	1,10	2,71	7,00	[4,75 - 5,42]	
	IS	1	3*	3,80	3,80	1,00	2,80	4,80	[1,32 - 6,28]	—
		2	4*	3,80	3,80	1,05	2,80	4,80	[2,14 - 5,46]	
		3	44	5,20	5,13	0,99	2,80	6,80	[4,83 - 5,43]	
	OE	1	3*	6,33	6,00	1,20	4,67	7,00	[3,01 - 8,99]	—
		2	4*	4,33	4,17	0,64	3,33	4,67	[3,15 - 5,18]	
		3	44	4,17	4,14	1,37	1,00	7,00	[3,73 - 4,56]	
IC	1	3*	3,67	3,78	0,84	3,00	4,67	[1,69 - 5,86]	—	
	2	4*	2,50	2,67	1,05	1,67	4,00	[0,99 - 4,34]		
	3	44	3,33	3,45	1,40	1,00	6,67	[3,03 - 3,88]		
TE	CC	1	9	4,38	4,16	0,88	2,67	5,38	[3,49 - 4,84]	0,471
		2	6	4,05	4,34	0,83	3,43	5,43	[3,48 - 5,21]	
		3	25	4,57	4,46	0,68	2,76	5,86	[4,19 - 4,74]	
	MEA	1	9	5,92	5,90	0,74	4,23	6,69	[5,32 - 6,47]	0,184
		2	6	6,08	6,00	0,51	5,38	6,62	[5,46 - 6,54]	
		3	25	5,31	5,34	0,88	3,62	7,00	[4,98 - 5,71]	
	P	1	9	5,43	5,14	1,16	3,00	6,29	[4,25 - 6,04]	0,487
		2	6	5,71	5,71	0,09	5,57	5,86	[5,62 - 5,81]	
		3	25	5,29	5,14	0,93	3,14	7,00	[4,75 - 5,52]	
	IS	1	9	5,40	5,42	0,64	4,00	6,00	[4,93 - 5,92]	0,340
		2	6	4,90	4,93	0,63	4,20	5,80	[4,27 - 5,59]	
		3	25	5,20	5,22	1,06	2,60	7,00	[4,79 - 5,66]	
	OE	1	9	4,00	3,56	1,65	1,00	6,00	[2,29 - 4,82]	0,252
		2	6	3,50	3,44	1,15	1,67	5,00	[2,24 - 4,65]	
		3	25	4,67	4,21	1,32	1,00	7,00	[3,67 - 4,76]	
IC	1	9	3,67	4,07	1,34	2,33	6,33	[3,04 - 5,11]	0,679	
	2	6	3,33	3,89	1,15	2,67	5,33	[2,68 - 5,09]		
	3	25	3,33	3,56	1,64	1,00	7,00	[2,88 - 4,24]		

Notas: N=número de indivíduos; Md = mediana; M = média; DP = desvio padrão; Min= mínimo; Max=máximo; IC95% = Intervalo de confiança a 95%; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural;

*Devido ao número reduzido de participantes no grupo 1 para os ET, não foi possível realizar análises inferenciais, uma vez que os pressupostos mínimos para aplicação de testes estatísticos não estavam reunidos (Marôco, 2021)

Os resultados obtidos nas dimensões do ICPADA permitem refletir sobre o papel do suporte social inicial na adaptação e desempenho acadêmico dos estudantes do ES. Os ET que indicaram ter dois ou mais amigos (grupo 3) à entrada no ES evidenciaram valores médios mais

elevados nas dimensões Interação Social ($M=5,13$; $DP=0,99$), e na Persistência ($M=5,08$; $DP=1,10$).

Por outro lado, foi no grupo com nenhum amigo que se observaram médias mais elevadas nas restantes dimensões, como Cognitivo-Criativa ($M=4,40$; $DP=1,08$), Motivação e estratégias de aprendizagem ($M=5,44$; $DP=0,89$), Orientação para a Excelência ($M=6,00$; $DP=1,20$), e Interesse cultural ($M=3,78$; $DP=0,84$), embora algumas com elevada variabilidade. No entanto, dada a reduzida dimensão amostral deste grupo, esta interpretação não pode ser generalizada.

No que respeita ao grupo de TE, os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com diferentes números de amigos, conforme os testes de Kruskal-Wallis.

Embora sem diferenças significativas, o grupo 3 teve médias ligeiramente mais elevadas do que os outros grupos nas dimensões Cognitivo-Criativa ($M=4,46$; $DP=0,68$) e Orientação para a excelência ($M=4,21$; $DP=1,32$).

Nas dimensões Motivação e estratégias de aprendizagem ($M=6,00$; $DP=0,51$) e Persistência ($M=5,71$; $DP=0,09$), o grupo 2, estudantes com apenas 1 amigo, teve médias superiores.

O grupo de alunos sem amigos registou uma média mais alta nas dimensões Interação social ($M=5,42$; $DP=0,64$) e Interesse cultural ($M=4,07$; $DP=1,34$).

Importa, no entanto, sublinhar que o número de participantes por grupo é desigual, sendo especialmente reduzido no grupo com apenas um amigo ($n = 6$) em comparação com o grupo 3 ($n=25$). Esta disparidade pode afetar o poder estatístico dos testes e deve ser tida em conta na interpretação dos resultados.

Resultados da análise de regressão *Kernel Ridge*

Após a estatística descritiva e análise de diferenças entre ET e TE, procurou-se analisar o valor preditivo de algumas variáveis para a adaptação e as características psicológicas

associadas ao desempenho académico no grupo de TE, através de um método de regressão não paramétrico. Com o intuito de investigar a relação entre as variáveis independentes (género, idade, primeira opção de curso, média de entrada, horas de estudo no ES, compromisso com o curso e número de amigos na UMa) e as variáveis dependentes (dimensões das escalas QAES e ICPADA) recorreu-se à regressão Kernel Ridge com kernel linear (GeeksforGeeks, 2025). Este mesmo modelo foi também aplicado ao grupo de ET, com o objetivo de estabelecer um termo de comparação e avaliar eventuais diferenças na capacidade explicativa das variáveis entre os dois grupos. Esta abordagem combina a regularização da regressão ridge com a flexibilidade dos métodos de kernel, permitindo reduzir problemas de multicolinearidade e captar tanto relações lineares como não lineares entre as variáveis. Embora as variáveis dependentes apresentem natureza ordinal, a literatura sustenta que escalas com cinco ou mais categorias podem ser tratadas como intervalares em modelos preditivos, sem comprometer a validade das inferências (Carifio & Perla, 2008; Norman, 2010). A utilização do kernel linear justificou-se pela preservação da interpretabilidade dos coeficientes, aproximando-se da lógica da regressão linear, acrescida da robustez conferida pela regularização.

Tabela 19 - Regressão Kernel Ridge (kernel linear, $\alpha = 1,000$) para as dimensões da adaptação académica

Dimensão (VD)	TE			ET		
	N Incluídos	R ²	Interpretação	N Incluídos	R ²	Interpretação
PC	40	0,644	Forte	54	0,464	Moderado-forte
AS	40	-0,07	Sem explicação (modelo pior que a média)	54	0,202	Moderado
APE	41	0,474	Moderado-forte	54	0,124	Fraco
AE	41	0,440	Moderado-forte	51	0,277	Moderado
AI	40	-0,02	Sem explicação (modelo pior que a média)	53	0,361	Moderado

Nota: VD = variável dependente; Dimensões do QAES: PC=Projeto de carreira; AS=Adaptação Social; APE=Adaptação Pessoal/Emocional; AE=Adaptação ao estudo; AI=Adaptação Institucional; Variáveis independentes: género, idade, média de entrada, horas de estudo, compromisso com o curso, opção de entrada e número de amigos; kernel linear, $\alpha = 1,000$; R^2 = coeficiente de determinação, indica a proporção da variância da variável dependente explicada pelo modelo de regressão. valores negativos indicam que o modelo apresentou pior ajuste do que uma predição baseada apenas na média (James et al., 2013).

A análise dos resultados da regressão Kernel Ridge (Tabela 19 - Regressão Kernel Ridge (kernel linear, $\alpha = 1,000$) para as dimensões da adaptação académica Tabela 19) revela que, no conjunto das dimensões do QAES, o modelo apresenta maior capacidade preditiva para Projeto de Carreira ($R^2=0,644$), valor também mais elevado nos estudantes tradicionais indica que, para os TE, estas variáveis são as mais determinantes nesta dimensão, seguida da Adaptação Pessoal-Emocional ($R^2 = 0,474$) e Adaptação ao Estudo ($R^2 = 0,440$). Estes valores indicam que as variáveis independentes explicam entre 44% e 64% da variância destas dimensões, sugerindo que fatores sociodemográficos e académicos (género, idade, média de entrada, horas de estudo, compromisso com o curso, opção de entrada e número de amigos) influenciam de forma substancial a perceção de adaptação nestas áreas. Por outro lado, as dimensões Adaptação Social e Adaptação Institucional registam valores negativos de R^2 (-0,071 e -0,017, respetivamente), o que aponta para uma fraca capacidade preditiva do modelo nestes domínios. No entanto para os ET o modelo encontrado revela maior influência das variáveis consideradas nestas dimensões (AS - $R^2=0,202$; AI - $R^2=0,361$).

Tabela 20 - Regressão Kernel Ridge (kernel linear, $\alpha = 1,000$) para as dimensões das características psicológicas associadas ao desempenho académico

Dimensão (VD)	TE			ET		
	N Incluídos	R^2	Interpretação	N Incluídos	R^2	Interpretação
CC	34	0,216	Fraco-moderado	53	0,091	Muito fraco
MEA	39	-0,06	Sem explicação (modelo pior que a média)	54	0,189	Fraco

Dimensão (VD)	TE			ET		
	N Incluídos	R ²	Interpretação	N Incluídos	R ²	Interpretação
P	39	0,376	Moderado	53	0,258	Moderado
IS	39	0,026	Muito fraco	54	0,130	Fraco
PE	42	0,017	Muito fraco	54	0,075	Muito fraco
IC	39	0,233	Fraco-moderado	56	0,213	Fraco

Nota: VD = variável dependente; Dimensões do ICPADA: CC= Cognitivo-criativo; MEA=Motivação e estratégias de aprendizagem; P=Persistência; IS=Interação social; OE=Orientação para a excelência; IC=Interesse cultural; Variáveis independentes: género, idade, média de entrada, horas de estudo, compromisso com o curso, opção de entrada e número de amigos; kernel linear, $\alpha = 1,000$; R² = coeficiente de determinação, indica a proporção da variância da variável dependente explicada pelo modelo de regressão; valores negativos indicam que o modelo apresentou pior ajuste do que uma predição baseada apenas na média (James et al., 2013).

No caso do ICPADA, os valores de R² são globalmente mais baixos em relação ao QAES, encontrando-se para a dimensão Persistência um R² de 0,376, e foi uma das dimensões mais bem explicadas em ambos os grupos, com destaque para os TE, onde o modelo teve maior poder preditivo. As dimensões Cognitivo-criativo (R²=0,216) e Interesse Cultural (R²=0,233) mostraram um grau de explicação fraco-moderado, mas mais bem explicado entre os TE. As restantes dimensões, apresentam valores próximos ou inferiores a zero, apontando para fraca capacidade preditiva do modelo nestes domínios. A dimensão Motivação e estratégias de aprendizagem apresentaram um R² negativo (-0,062), indicando que o modelo foi menos eficaz do que uma simples predição pela média, sugerindo que as variáveis independentes escolhidas não são boas predictoras desta dimensão. No caso dos ET o modelo apresentou um desempenho fraco. Na dimensão Orientação para a Excelência o modelo teve baixo poder explicativo em ambos os grupos, sugerindo que os fatores analisados não captam adequadamente a orientação para a excelência académica. A interação social foi pouco explicada em ambos os grupos, especialmente entre os TE, o que pode refletir desafios específicos na integração social de estudantes que trabalham. Este padrão poderá refletir a natureza mais intrínseca e pessoal dos

construtos avaliados pelo ICPADA, que podem depender de fatores individuais e contextuais não contemplados no presente modelo (e.g., experiências prévias ou características de personalidade).

Análise dos dados qualitativos

A análise qualitativa das respostas abertas permitiu identificar aspetos positivos e negativos na adaptação ao Ensino Superior, categorizados em dimensões específicas. Do grupo total de 120 estudantes que participaram no estudo, 98 (54 ET e 44 TE) apresentaram respostas para a Questão “Em relação à sua vida académica, que aspetos considera positivos na sua adaptação ao Ensino Superior?” (Q4) e 100 (53 ET e 47 TE) para a Questão “Em relação à sua vida académica, que aspetos considera negativos na sua adaptação ao Ensino Superior?” (Q5).

Aspetos Positivos na Adaptação ao ES

A Questão 1, focada nos aspetos positivos da adaptação, resultou na identificação de nove categorias principais, ilustradas na Tabela 21, organizados por categorias, subcategorias e códigos emergentes. As frequências estão discriminadas por Estudante ET e TE, bem como exemplos de respostas, permitindo uma leitura comparativa.

Tabela 21 – Categorias e subcategorias referentes a aspetos positivos na adaptação ao Ensino Superior dos ET e TE

Categoria	Subcategoria	F*		Exemplo
		ET	TE	
Adaptação Social	Integração no grupo/turma	15	10	“Ter feito bastantes amigos e ter uma turma incrível com fácil adaptação.” (ET18) “Os colegas de curso foram muito acessíveis.” (TE1)
	Relações interpessoais	16	7	“O convívio com os colegas durante os intervalos.” (ET43) “Conhecer pessoas novas” (TE3, TE4)
Adaptação Institucional	Acolhimento pela instituição	3	2	“(…) reconheço o trabalho exímio que a universidade faz para a adaptação (...)” (TE30)

Categoria	Subcategoria	F*		Exemplo
		ET	TE	
	Praxe	9	1	<p>“A integração na praxe permitiu-me sentir mais integrada. Além disso, foram elaboradas atividades pela associação acadêmica (...)” (ET9)</p> <p>"Tive uma rápida adaptação ao ensino superior, garantidamente por conta da praxe" (TE23)</p>
	Serviços e recursos disponíveis	1	3	<p>"Os recursos disponíveis." (ET31)</p> <p>"Máquinas de bebidas de comer e café, impressora e biblioteca" (TE51)</p> <p>"Os professores tendem a ajudar-nos sempre que possível, facultam o material necessário e as aulas são produtivas e apelativas." (ET53)</p> <p>"os professores têm sido muito inclusivos" (TE57)</p>
	Atitude dos Professores	6	9	<p>"em algumas disciplinas gostei da forma que foi abordada." (ET56)</p> <p>"capacidade de nos transmitirem as corretas técnicas de pesquisa" (TE4)</p>
	Métodos de ensino	5	2	<p>"(...)proximidade de casa(...)" (ET3)</p> <p>"(...)principalmente porque estou no meu local de residência e já conhecia a turma." (TE17)</p>
	Acesso à instituição	1	1	
	Horário			
	Turno	3	2	<p>"Um horário de manhã" (ET14)</p> <p>"O horário pós laboral" (TE59)</p>
	Tempo letivo	1	–	"Tempo de aula razoável" (ET2)
	Acesso a bolsa de estudo	1	–	"Bolsa de Estudo." (ET33)
Projeto de carreira	Percepção da utilidade do curso	1	3	<p>"É uma forma de ajudar a arranjar trabalho no futuro." (ET57)</p> <p>"Adquirir conhecimentos e aptidões para uma melhor vida laboral." (TE7)</p>
	Sentido de orientação e propósito	4	1	"Consigo aprender mais sobre desporto" (ET49)

Categoria	Subcategoria	F*		Exemplo
		ET	TE	
				Como queria muito este curso acho que a adaptação foi mais fácil" (TE17)
Adaptação ao estudo	Organização e gestão do tempo	1	3	"O facto de ter mais tempo livre para organizar o tempo de estudo." (ET1) "Aprender a organizar o meu horário e gerir o tempo." (TE8)
	Métodos de estudo	1	–	"fazer um plano de estudo semanal." (ET48)
Adaptação Pessoal e emocional	Competências pessoais	1	–	"A minha capacidade e inteligência de me adaptar em situações e contextos novos e desconhecidos." (ET45)
	Competências interpessoais	–	1	"O respeito entre todos os colegas." (TE20)
Motivação e estratégias de aprendizagem	Envolvimento	3	6	"Sinto-me empenhado para voltar a ter bons resultados." (ET58) "A minha vontade de estudar ajudou muito a adaptação da metodologia de nível universitário." (TE26)
	"Gap Year"	1	1	"Ter ficado um ano a trabalhar antes de entrar." (ET21)
Persistência		–	3	"O facto de continuar a educação." (TE12)
Procura de excelência		2	–	"O conhecimento intelectual" (ET54)
Preparação		–	1	"Tendo frequentado o curso de ciências e tecnologias foi importante para adquirir as bases para a entrada no Ensino Superior." (TE34)

Notas:

*f=nº de categorias que emergiram nas respostas.

Dos 60 ET responderam 54, e 1 deram respostas não cotáveis.

Dos 60 TE responderam 44, e 4 deram respostas não cotáveis

A análise das respostas abertas à pergunta "*Em relação à sua vida académica, que aspetos considera **positivos** na sua adaptação ao Ensino Superior?*" permitiu identificar nove (9) categorias principais e respetivas subcategorias emergentes, refletindo uma diversidade de perceções dos estudantes. Para melhor ilustrar os resultados obtidos, são apresentadas de

seguida as principais categorias e subcategorias identificadas, que ajudam a compreender o significado atribuído a cada tema.

A categoria Adaptação Social revelou-se uma das mais expressivas, especialmente nos ET (n=30). A integração no grupo/turma (ET n=15; TE n=10) e as relações interpessoais (ET n=16; TE n=7) foram subcategorias centrais.

A Adaptação Institucional foi referida por ambos os grupos, com ligeira predominância entre os ET (n=29). A atitude dos Professores foi particularmente salientada pelos TE (n=9). Em contraste, a praxe foi quase exclusivamente referida pelos ET (n=9), surgindo apenas uma vez entre os TE (n=1), refletindo prioridades distintas de integração. O Acolhimento pela instituição (ET n=3; TE n=2) e os serviços e recursos disponíveis (ET n=1; TE n=3) também foram mencionados.

A categoria Projeto de Carreira foi salientada pelos TE (n=4), em oposição, os ET (n=1).

Adaptação ao Estudo foi mais evidenciada entre os TE (n=3), particularmente na organização e gestão do tempo.

A Adaptação Pessoal e Emocional, foi menos referida, embora por ambos os grupos (n=1 em cada grupo).

A categoria Motivação e Estratégias de Aprendizagem foi referida com maior frequência pelos TE (n=6) do que pelos ET (n=3).

A categoria Persistência emergiu exclusivamente nas respostas dos TE (n=3).

Procura de Excelência: Esta dimensão foi identificada apenas pelos ET (n=2).

Na categoria Preparação tanto ET (n=1) como TE (n=1) referiram a importância de experiências anteriores no processo de adaptação, embora com muito pouca frequência. No caso dos ET, o "Gap Year" contribuiu para maior maturidade. Para os TE, o percurso formativo anterior facilitou a compreensão dos conteúdos e a confiança face aos desafios académicos.

Aspetos Negativos na Adaptação ao ES

A Tabela 22 apresenta os dados relativos aos aspetos considerados negativos na adaptação ao ES, organizados por categorias, subcategorias e códigos emergentes. As frequências estão discriminadas por ET e TE, bem como exemplos de respostas, permitindo uma leitura comparativa.

Tabela 22- Categorias e subcategorias referentes a aspetos negativos na adaptação ao Ensino Superior dos ET e TE

Categoria	Subcategoria	F*		Exemplo
		ET	TE	
Adaptação Social	Integração no grupo/turma	1	4	"Não ter ninguém conhecido na turma." (ET50) "Falta de integração na turma." (TE9)
	Relações interpessoais	1	–	"A adaptação para com os estudantes de outros cursos e o apoio dos outros." (ET31)
Adaptação Institucional	Acolhimento pela instituição	6	–	"Falta de aconselhamento para os novos alunos, falta de apresentação de Universidade." (TE31)
	Praxe	2	–	"Praxe tende a distanciar os alunos e a isolar os que decidiram não participar." (ET7)
	Serviços e recursos disponíveis	1	6	"Uns sites das disciplinas estão espalhados por vários sítios." (ET30) "A plataforma do infoalunos, não tem à disposição equipamentos adequados nas aulas de informática." (TE47)
	Atitude dos Professores	4	11	"Professores só leem powerpoints." (ET20) "Falta de criatividade e dinamização dos professores" (TE19)

Categoria	Subcategoria	F*		Exemplo
		ET	TE	
	Métodos de ensino	4	–	"quantidade de trabalhos, aulas extensas e monótonas, falta de compreensão de alguns" (ET3)
	Acesso à instituição			
	Estacionamento	3	4	"Não ter onde parar o carro." (TE40)
	Poucos transportes	–	1	"(...)poucos autocarros" (TE24)
	Localização da instituição	–	1	"Má localização (...)" (TE24)
	Gasto com transporte	1	–	"O dinheiro que gasto em gasóleo" (ET19)
	Tempo de deslocação	3	–	"Mais tempo de transporte entre casa e universidade." (ET22)
	Estar deslocado	1	–	"Estar longe de casa e só poder ir ao fim de semana." (ET38)
	Horário			
	Turno	17	5	"Muito tempo sem aulas, sendo que as aulas deveriam ser todas seguidas" (ET32)
	Tempo letivo	1	–	"Por haver aulas de 4 horas de uma só disciplina." (ET37)
	Infraestruturas na instituição	2	1	"Os espaços físicos da universidade, algumas salas e espaços práticos desportivos." (ET45) "Equipamentos com pouca manutenção ou avariadas, algumas salas pequenas para número de alunos" (TE51)
Adaptação ao estudo	Organização e gestão do tempo	–	11	"As dificuldades passam por gerir o tempo da universidade com trabalho e vida familiar" (TE30)

Categoria	Subcategoria	F*		Exemplo
		ET	TE	
	Métodos de estudo	9	1	"Mais dificuldade em entender o que devemos estudar e como devemos, e o facto de sermos nós a buscar informações." (ET1) "Dificuldade no método de estudo e sua organização. " (TE27)
Adaptação Pessoal e emocional		1	6	"Mais cansaço." (ET52) "Ter que trabalhar a seguir as aulas e no dia seguinte ter aulas pela manhã e não poder descansar muito." (TE37)
Ingresso		2	1	"O curso que frequento não ter sido a minha primeira opção." (ET39) "Senti-me perdida, pois entrei 3 semanas após o início das aulas"(TE1)

Notas:

*f=nº de categorias que emergiram das respostas.

Dos 60 ET responderam 53, e 4 deram respostas não cotáveis.

Dos 60 TE responderam 47, e 6 deram respostas não cotáveis

A análise das respostas à Questão 2 “*Em relação à sua vida académica, que aspetos considera **negativos** na sua adaptação ao Ensino Superior?*” permitiu identificar cinco categorias principais de aspetos negativos na adaptação.

A Adaptação Social emergiu como um dos aspetos mais desafiantes, sendo mais frequentemente referida pelos TE (n=4) do que pelos ET (n=1).

A Adaptação Institucional foi amplamente referida negativamente por ambos os grupos. Os TE destacaram com maior frequência dificuldades relacionadas com os serviços e recursos disponíveis na universidade (n=6), bem como com a atitude dos docentes (n=11). Os ET, por sua vez, enfatizaram as questões relacionadas com a organização dos horários (n=17), e

mencionaram a ausência de apoio inicial (n=4). Ainda que menos, foi também referida a percepção de praxe como prática excludente (n=2). O acesso à instituição e as infraestruturas foram igualmente apontados como problemáticos por ambos os grupos, referindo-se aos transportes e à localização da universidade.

A categoria Adaptação ao Estudo destacou-se particularmente entre os TE (n=11), sobretudo na subcategoria organização e gestão do tempo. A subcategoria métodos de estudo foi mais mencionada pelos ET (n=9), que relataram incertezas quanto às estratégias mais eficazes e dificuldades em lidar com a autonomia exigida.

No que diz respeito à Adaptação Pessoal e Emocional, embora referida por ambos os grupos, teve maior expressão entre os TE (n=6). Os testemunhos revelam cansaço físico e desgaste emocional associados à conciliação das múltiplas exigências, comprometendo o bem-estar e a disponibilidade mental para o estudo.

Por fim, a categoria Ingresso, surgiu com baixa frequência, mas foi mencionada por estudantes de ambos os grupos. Entre os ET (n=2), as dificuldades relacionaram-se com a falta de motivação ou de identificação com o curso. No caso dos TE (n=1), foi referido o impacto da entrada tardia no ano letivo, que dificultou a integração e o acompanhamento das unidades curriculares.

Discussão

A presente secção tem como objetivo interpretar e discutir os principais resultados obtidos, à luz da literatura científica e das questões de investigação formuladas. Tendo por base uma abordagem mista, que articulou dados quantitativos e qualitativos, procura-se compreender de que forma diversas variáveis pessoais, académicas e contextuais se associam à adaptação ao ES e à percepção das características psicológicas associadas ao desempenho académico, no caso específico de estudantes do primeiro ano.

Esta discussão está organizada em função das seis questões de investigação delineadas, integrando os dados estatísticos com a literatura relevante, de modo a oferecer uma leitura crítica e fundamentada dos fenómenos em análise.

Os resultados evidenciaram diferenças entre ET e TE, sobretudo na dimensão de Adaptação Social, em que os ET revelaram valores significativamente mais elevados. Este resultado sugere que estes estudantes beneficiam de maior disponibilidade temporal e presença física na instituição, o que pode facilitar a participação em atividades extracurriculares e a construção de redes de apoio social, aspetos amplamente reconhecidos como fundamentais para a integração académica (Almeida & Soares, 2004; Tinto, 2012), e está em consonância com a análise qualitativa dos aspetos positivos da adaptação ao ES, que destacam esta categoria.

Por outro lado, embora os TE apresentem níveis inferiores de adaptação social, os resultados sugerem que compensam esta faceta através de recursos internos, como maior motivação e persistência. Este perfil está em linha com os resultados qualitativos bem como com investigações que sublinham a maturidade, a clareza de objetivos e a orientação instrumental para a formação como características distintivas dos estudantes adultos (Araújo & Almeida, 2015; Doratiotto & Veiga, 2022). A existência de um projeto profissional claro, frequentemente associado a estes estudantes, surge como um fator protetor para a adaptação institucional e para a permanência no ES (Pascarella & Terenzini, 2005).

Os resultados relativos à idade reforçam esta leitura. Nos TE, verificou-se que os mais velhos (≥ 23 anos) se adaptam melhor às exigências institucionais, provavelmente devido à experiência de vida e profissional, à gestão eficaz do tempo e ao equilíbrio emocional (Botto, 2013; Freitas et al., 2007). Já no domínio social, os mais jovens parecem beneficiar de uma rede de pares mais próxima, o que lhes confere uma vantagem neste aspeto específico.

Um fator adicional que diferencia os dois grupos de estudantes prende-se com o suporte social disponível quando frequentam o primeiro ano pela primeira vez na universidade. A

maioria dos ET relatou ter amigos no ES, o que pode reforçar a sua integração social. Já no caso dos TE, a distribuição foi mais dispersa, com vários estudantes a referirem não ter amigos na instituição. Este dado poderá estar associado a interrupções no trajeto escolar ou a um afastamento prolongado do meio académico, aspetos que dificultam a construção de redes de apoio. Ainda assim, os resultados mostraram que, para os TE, ter dois ou mais amigos esteve associado a uma melhor adaptação institucional, reforçando a importância das relações de pares na experiência universitária (Araújo et al., 2016; Casanova, 2018).

As diferenças de género nos ET revelaram-se consistentes na adaptação ao ES, com as mulheres a apresentarem valores superiores em quase todas as dimensões do QAES, destacando-se a Adaptação Institucional. Estes resultados corroboram investigações que apontam para o maior compromisso das estudantes com as tarefas académicas, uma gestão mais eficaz do tempo e hábitos de estudo mais regulares, aspetos que potenciam o seu sucesso académico (Almeida & Cruz, 2010; Casanova et al., 2020). Assim, a predominância feminina no ES português poderá também ser parcialmente explicada por esta capacidade de adaptação mais eficaz às exigências institucionais.

Contudo, a literatura também evidencia vulnerabilidades no percurso feminino, nomeadamente maior predisposição para sintomas de ansiedade e sofrimento psicológico (Fernandes et al., 2005; Seco et al., 2005). Este paradoxo sugere que, apesar de apresentarem estratégias eficazes de adaptação académica, as mulheres podem vivenciar pressões acrescidas associadas às suas próprias expectativas de desempenho. Nesse sentido, o recurso a serviços de apoio psicológico no meio académico pode funcionar como fator protetor, já que as mulheres demonstram maior propensão para recorrer a estes recursos (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; D. Teixeira, 2024).

Entre os TE, as diferenças de género foram menos pronunciadas, sugerindo que as exigências de conciliar trabalho, família e estudo funcionam como um nivelador, obrigando ambos

os géneros a desenvolver estratégias de coping semelhantes (Merriam & Bierema, 2013). Ainda assim, observou-se que os homens apresentaram ligeira vantagem na Adaptação Pessoal/Emocional, o que se pode relacionar com níveis superiores de bem-estar psicológico e estratégias de coping mais orientadas para a resolução de problemas (Katz, 2008; Katz & Somers, 2017).

No que se refere às características psicológicas associadas ao desempenho académico, as mulheres destacaram-se em Interesse Cultural e Persistência, confirmando o papel ativo que assumem na exploração de recursos formativos e no esforço para alcançar objetivos de longo prazo (Duckworth et al., 2007; Kuh et al., 2005). No entanto, é relevante considerar que, no caso das TE, estas diferenças de género podem ser ainda mais influenciadas por fatores socio-culturais, uma vez que as mulheres continuam a acumular a maior parte das responsabilidades familiares e domésticas, o que acrescenta camadas de complexidade ao seu percurso académico (Costa, 2011).

Em suma, os resultados sugerem que as mulheres tendem a apresentar uma adaptação mais eficaz em termos académicos e institucionais. Já os homens, parecem apresentar ligeiras vantagens na adaptação pessoal e emocional, ou seja, no bem-estar emocional. A interpretação integrada destes dados reforça a necessidade de olhar para as diferenças de género não apenas em termos de desempenho, mas também considerando os riscos emocionais e contextuais que podem afetar de forma distinta a permanência no ES.

Entre os fatores académicos, a média de entrada e o facto de frequentar um curso de primeira opção revelaram-se determinantes para a adaptação, sobretudo no domínio do Projeto de Carreira. Estudantes com médias mais elevadas e colocados em cursos de primeira escolha tendem a evidenciar maior clareza vocacional, motivação e satisfação, o que se traduz em maior compromisso com o percurso académico (Casanova et al., 2018; Nunes, 2012). Estes resultados alinham-se com a literatura que associa um percurso escolar anterior bem-sucedido à adaptação mais positiva no ES e a um menor risco de abandono (Casanova et al., 2021; Webb & Cotton,

2018). Em contraste, médias mais baixas parecem refletir trajetórias acadêmicas menos consistentes, que podem fragilizar o investimento no novo contexto acadêmico.

A análise qualitativa, embora não aborde diretamente a média de entrada, menciona o "Ingresso" como um aspeto negativo para alguns ET, o que se alinha com a importância da escolha do curso para a adaptação.

Outro fator relevante foi o tempo dedicado ao estudo. Os estudantes que reportaram maior número de horas de estudo semanais apresentaram melhores níveis de Adaptação ao Estudo e, no caso dos ET, também valores superiores em Motivação, Persistência e Interesse Cultural. Estes resultados sugerem que a dedicação sistemática ao estudo constitui um recurso decisivo para a adaptação e o desempenho, confirmando a teoria do envolvimento estudantil (Astin, 1999) e estudos que apontam a persistência e as estratégias de aprendizagem como preditores-chave do sucesso académico (Robbins et al., 2004). No entanto, entre os TE não foram observadas diferenças significativas, possivelmente porque o tempo de estudo destes estudantes está condicionado pela conciliação de papéis familiares e profissionais (Doratiotto & Veiga, 2022). A análise qualitativa corrobora esta dificuldade dos TE em gerir o tempo, o que pode explicar a ausência de correlação significativa nos dados quantitativos para este grupo. Apesar disso, a literatura mostra que os TE tendem a otimizar os recursos disponíveis e a investir o tempo de forma mais estratégica, o que lhes permite manter níveis de sucesso comparáveis (Duarte et al., 2017).

Por fim, o compromisso com o curso revelou-se associado a médias mais elevadas de adaptação em quase todas as dimensões, tanto nos ET como nos TE, no entanto, as dimensões da amostra sugerem cuidado na interpretação dos resultados, ainda que de acordo com a literatura, estudantes mais comprometidos demonstram maior envolvimento académico, melhor integração institucional e maior persistência, refletindo uma experiência globalmente mais positiva (Rocha et al., 2012; Tavares, 2014). Este resultado reforça a importância do alinhamento

entre interesses pessoais, vocacionais e o percurso formativo, dado que a ausência de correspondência entre expectativas e realidade acadêmica está frequentemente associada a desmotivação e insucesso (Gomes & Soares, 2013; Pinto et al., 2016).

Em conjunto, estes fatores acadêmicos e institucionais demonstram que a adaptação ao ES não depende apenas de características individuais ou do estatuto do estudante, mas também de condições contextuais que influenciam diretamente a motivação, a persistência e o investimento no percurso académico. Assim, compreender a interação entre desempenho prévio, escolha vocacional, tempo de estudo e compromisso com o curso é fundamental para delinear políticas educativas que favoreçam a permanência e o sucesso dos estudantes.

A análise de regressão Kernel Ridge para os TE evidenciou a relevância de várias variáveis (género, idade, média de entrada, horas de estudo, compromisso com o curso, opção de entrada e número de amigos) para a adaptação ao ES ao nível do Projeto de Carreira, da Adaptação pessoal e emocional, da Adaptação ao estudo, bem como da Persistência. Estudantes com maior clareza vocacional apresentaram melhores níveis de adaptação social, pessoal/emocional e, de forma mais expressiva, institucional. Este resultado confirma que o investimento num percurso académico alinhado com objetivos profissionais concretos facilita a integração global no ES (Tinto, 2012; Pascarella & Terenzini, 1991), e corroboram com os dados qualitativos que indicam que os TE tendem a adaptar-se melhor às exigências institucionais. Paralelamente, a associação positiva com as dimensões Motivação e Persistência reforça a ideia de que a definição de metas claras potencia o envolvimento ativo na aprendizagem e a capacidade de enfrentar adversidades. Esta ligação confirma a importância das competências de autorregulação, que não só favorecem o sucesso académico, mas também funcionam como fatores protetores contra o abandono (Robbins et al., 2004; Duckworth et al., 2007).

Estes resultados são consistentes com modelos teóricos que conceptualizam a adaptação como um processo dinâmico e multidimensional, em que fatores académicos, sociais e

personais interagem entre si (Almeida & Soares, 2004; Tinto, 2012). No caso particular dos TE, a centralidade do Projeto de Carreira pode explicar a sua capacidade de manter níveis de adaptação comparáveis aos dos ET, apesar das limitações de tempo e das responsabilidades acrescidas. Assim, enquanto os ET parecem beneficiar sobretudo dos recursos contextuais (redes de amizade, integração social), os TE alicerçam a sua adaptação em recursos internos, como motivação, persistência e clareza de objetivos.

Em suma, a articulação entre as dimensões do QAES, do ICPADA e das categorias identificadas nos dados qualitativos, reforça a importância de compreender a adaptação ao ES não apenas como resultado de condições externas, mas também como expressão de recursos pessoais e psicológicos. Este equilíbrio entre fatores contextuais e individuais revela-se determinante para a permanência e sucesso académico, evidenciando a necessidade de políticas institucionais que promovam simultaneamente o envolvimento social e o desenvolvimento de competências pessoais de autorregulação e planeamento de carreira. Nesta linha, têm sido desenvolvidos recentemente vários projetos a nível nacional procurando promover o sucesso académico e prevenir o abandono em estudantes de primeiro ano.

Conclusão

O presente estudo procurou compreender os processos de adaptação ao ES, analisando diferenças entre ET e TE, bem como o impacto de variáveis pessoais, académicas e contextuais. Os resultados evidenciaram que a adaptação ao contexto universitário é um fenómeno multidimensional, que se constrói a partir da interação entre recursos pessoais, condições institucionais e contextos de vida (Almeida & Soares, 2004; Tinto, 2012).

De forma geral, os ET revelaram uma maior facilidade de integração social, beneficiando da disponibilidade temporal e da presença na universidade, o que lhes permite desenvolver redes de suporte mais consistentes. Já os TE, apesar de enfrentarem maiores desafios na conciliação entre estudo, trabalho e família, demonstraram recursos internos pertinentes, como

maior motivação, persistência e clareza de objetivos, que lhes permitem alcançar níveis de adaptação global semelhantes aos dos ET. As diferenças de género mostraram-se igualmente relevantes quando as mulheres ET se destacaram em termos de adaptação académica e institucional.

Variáveis pessoais, académicas e contextuais (género, idade, média de entrada, horas de estudo, compromisso com o curso, opção de entrada e número de amigos) parecem contribuir para a predição de algumas dimensões da adaptação ao ES (Projeto de Carreira, Adaptação pessoal e emocional, Adaptação ao estudo e Persistência), o que está em consonância com a literatura que afirma a adaptação ao ES como um fenómeno multidimensional (Almeida, 2007; Soares et al., 2014, 2021; Soares & Taveira, 2024; Soares & Araújo, 2010; Tavares, 2012).

Conclui-se assim que, enquanto os ET beneficiam de uma integração social mais imediata, os TE apresentam recursos motivacionais e estratégicos que lhes permitem manter níveis de adaptação global semelhantes. Esta complementaridade entre recursos contextuais e pessoais demonstra que diferentes perfis estudantis podem alcançar sucesso académico, mas sublinha também a necessidade de políticas institucionais diferenciadas que favoreçam tanto a integração social como a valorização das competências pessoais de persistência e motivação (Almeida et al., 2014; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014).

Este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, destaca-se a dimensão e composição da amostra, que embora adequada para análises exploratórias, limitou a possibilidade de realizar análises inferenciais mais robustas em determinados subgrupos, como por exemplo os ET de faixas etárias mais elevadas ou os estudantes com baixo nível de compromisso com o curso. Assim, os resultados devem ser interpretados com cautela, não podendo ser generalizados de forma plena a toda a população estudantil.

Uma segunda limitação prende-se com a natureza transversal do estudo, pois o recurso a um único momento de recolha de dados capta apenas uma fotografia da adaptação dos

estudantes, não permitindo acompanhar a evolução ao longo do percurso acadêmico, que pode ser marcada por flutuações decorrentes de fatores pessoais, institucionais ou contextuais.

Acresce ainda a utilização exclusiva de instrumentos de autorresposta, o que pode introduzir enviesamentos associados à desejabilidade social ou à percepção subjetiva dos participantes. Embora os instrumentos aplicados (QAES e ICPADA) sejam validados e já utilizados noutros estudos, seria enriquecedor cruzar estes dados com indicadores objetivos de desempenho académico, como médias de classificação, taxas de aprovação ou dados de retenção. Ou ainda, entrevistas a estudantes, pois as questões abertas permitiram recolher dados importantes, dando voz aos estudantes, mas circunscrita a essas duas questões.

Por último, importa referir que este estudo foi realizado num contexto geográfico e institucional específico, o que pode condicionar a comparabilidade dos resultados com realidades de outras instituições.

A realização de estudos longitudinais, que possibilitem acompanhar a evolução da adaptação ao longo do percurso académico, identificando momentos críticos de maior vulnerabilidade, bem como os fatores que contribuem para a permanência ou para o abandono permitiria também compreender de que forma variáveis pessoais e institucionais interagem ao longo do tempo. Seria também relevante ampliar a dimensão e diversidade da amostra, incluindo estudantes de diferentes regiões e instituições de ES, de forma a aumentar a representatividade e a comparabilidade dos resultados.

Por fim, investigações futuras poderão explorar a eficácia de programas e políticas de apoio ao estudante, avaliando o impacto de intervenções institucionais em áreas como o acompanhamento pedagógico, a tutoria e mentoria, a conciliação trabalho–estudo, entre outros. Estas linhas de investigação são particularmente relevantes no caso dos TE, um grupo em crescimento e com necessidades específicas de integração académica.

Apesar das limitações referidas, este estudo permitiu explorar o fenómeno da adaptação ao ES num grupo específico de estudantes, sendo que os resultados permitem reflexões pertinentes ao pensar-se a adaptação ao ES e o papel das universidades no acolhimento e facilitação da adaptação e sucesso dos estudantes, sobretudo os que frequentam pela primeira vez o primeiro ano.

Referências

- Alexandra, S., & Pereira, R. (2017). *Saliência dos papéis e satisfação com os papéis de vida: A influência da percepção do apoio organizacional numa amostra de trabalhadores-estudantes* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/33361>
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203–215.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Ferreira, J. A., Almiro, P. A., & Marques-Costa, C. (2014). Adaptação e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1).
- Almeida, L. S., & Castro, R. V. (2017). A diversidade de públicos no ensino superior: Introdução. *Ser Estudante No Ensino Superior: As Respostas Institucionais à Diversidade de Públicos*, 1–12.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1o ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva e colaboradores (orgs.) (Ed.), *Actas do Congresso Ibérico, Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades* (pp. 429–439). Centro de Investigação em Educação (CIED) da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11543>
- Almeida, L. S., & Nogueira, C. I. F. (2002). *Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior*.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). *Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial*.
- Antunes, A., Drumond, C., Rodrigues, M. J., & Fraga, N. (2024). *Adaptação ao ensino superior dos estudantes de 1.º ano da UMA – 1.º semestre*.
- Antunes, A. P., Morais, M. de F., & Martins, F. (2017). Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico: Validação em Alunos Universitários. *Revista Avaliação Psicológica*, 16(4), 387–396. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1604.12569>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13–32.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2019). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior: Estudo de validação com estudantes universitários do 1º ano. *Comunicação Oral Apresentada No XV Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Universidade Da Coruña*.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A. dos, Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131–145.

- Araújo, A. M., dos Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102–111.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2).
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. ed. *Revista e Ampliada. São Paulo: Edições*, 70.
- Barros, R. M., & Lopes, S. M. (2015). As políticas de ensino superior em Portugal e o caso dos estudantes não tradicionais: reflexões sobre o direito dos adultos à educação (superior). *Poiésis - Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação*, 9(16), 364. <https://doi.org/10.19177/prppge.v9e162015364-383>
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155–187.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista E-Psi*, 4(1), 28–46.
- Botto, S. F. V. D. (2013). *Vinculação em jovens adultos: processo de individuação em contexto universitário*.
- Cabin, R. J., & Mitchell, R. J. (2000). To Bonferroni or not to Bonferroni: when and how are the questions. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 81(3), 246–248.
- Cabrito, B. G., Cerdeira, L., Nascimento, A., & Mucharreira, P. R. (2021). O Ensino superior em Portugal: Democratização e a nova governação pública. *Educere et Educare*, 15(37), 1–13. <https://doi.org/10.17648/educare.v15i37.23968>
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A., & Varanda, M. P. (2013). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*.
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150–1152.
- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5–22.
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). *Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior*.

- Casanova, J. R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 8(2), 211–228.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). *Factors that determine the persistence and dropout of university students*.
- Castro, R. V. de, & Almeida, L. S. (2016). Ser Estudante no Ensino Superior: Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho. In R. V. Castro & L. S. Almeida (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (Vol. 1, pp. 1–14). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/42103>
- Cerdera, L., & Cabrito, B. (2018). Democratização e acessibilidade no ensino superior em Portugal: Mudanças recentes. *Acta Scientiarum. Education*, 40(1), 4.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*. 3rd.ª ed. New York: Longman.
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. (2013). Abordagem ao fenómeno do abandono escolar. Nota de Imprensa. *CRU Portuguesas, Ed.*
- Costa, A. P., de Souza, F. N., Moreira, A., & de Souza, D. N. (2016). webQDA—Qualitative data analysis software: Usability assessment. *2016 11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 1–6.
- Costa, C. M. P. (2011). *As práticas de gestão de recursos humanos que conciliam a tripla jornada: a perspectiva dos trabalhadores estudantes do ensino superior* [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/4341>
- Costa, R., Infante, P., Centeno, C., Lobo, A. S., Cristóvão, D., Castor, M. B., & Pardal, L. (2015). O Abandono Escolar no Ensino Superior-Estudo de Caso na Universidade de Évora. In *Évora: Universidade de Évora*. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/17801>
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2018). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função de variáveis contextuais. *III Encontro Internacional de Formação Na Docência (INCTE)*, 930–938.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- DGEEC. (n.d.). *DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. <https://www.dgeec.medu.pt/p/ensino-superior>.
- Doratiotto, E. C., & Veiga, A. (2022). *As percepções dos docentes sobre práticas pedagógicas do ensino superior em Portugal, para formação de trabalhadores-estudantes* [Tese de Mestrado]. Universidade do Porto.

- Duarte, R., de Oliveira Pires, A. L., & Nobre, Â. L. (2017). Flexibilização do percurso de aprendizagem num curso de licenciatura dirigido a trabalhadores estudantes. *TICAI 2016: TICs Para El Aprendizaje de La Ingeniería*, 7–14.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.
- Elling, S. R., & Elling, T. W. (2000). The Influence of Work on College Student Development. *NASPA Journal*, 37(2), 454–470. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1108>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Engrácia, P., & Baptista, J. O. (2018). Percursos no ensino superior: Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos. *Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas Da Educação e Ciência*.
- Enochs, W. K., & Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 63–73.
- Faria, A. A. G. de B. T. (2023). *Estudantes do Ensino Superior: variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar* [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Fernandes, E., Maia, Â., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(2), 285–304.
- Fernandes, V. M. P. (2011). *Adaptação académica e autoeficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos* [Tese de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 177–197.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6, 1–10.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., Campos, S., Duarte, J., Guiné, R., & Pereira, A. (2022). Variáveis de contexto pessoal e académico como preditores do abandono escolar. *Revista de Enfermagem Referência*, 6(1).
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2014). Waves of (Dis) Satisfaction: Effects of the Numerus Clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144–158.

- Freitas, H. C. das N. M., Raposo, N. de A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 179–188.
- GeeksforGeeks. (2025, July 23). *Understanding Kernel Ridge Regression With Sklearn*. . <https://www.geeksforgeeks.org/machine-learning/understanding-kernel-ridge-regression-with-sklearn/>. <https://www.geeksforgeeks.org/machine-learning/understanding-kernel-ridge-regression-with-sklearn/>
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281–288.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 780–789.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). University choice: what do we know, what don't we know and what do we still need to find out? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 254–274.
- Hirsch, C. D., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K. de, Tomaschewski-Barlem, J. G., Figueira, A. B., & Lunardi, V. L. (2015). Estratégias de coping de acadêmicos de enfermagem diante do estresse universitário. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(5), 783–790.
- Hood, A. B., Craig, A. F., & Ferguson, B. W. (1992). The impact of athletics, part-time employment, and other activities on academic achievement. *Journal of College Student Development*.
- James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2013). *An introduction to statistical learning: with applications in R* (Vol. 103). Springer.
- Katz, S. (2008). *Individual and environmental factors associated with college adjustment* [Tese de Doutorado]. Graduate School of Wayne State University.
- Katz, S., & Somers, C. (2017). Individual and Environmental Predictors of College Adjustment: Prevention and Intervention. *Current Psychology*, 36. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9384-0>
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Educational Technology.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, 3, 77–96.

- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student and Institutional Views of the College Experience*, 34–64.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 19, 227–253.
- Lopes, M., Pereira, A. P. S., & Vaz, P. M. F. (2023). Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes. *EduSer*, 15(1).
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics.: 7ª edição*. ReportNumber, Lda.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook. 3rd*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monteiro, R., Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Almeida, A. F. de, Bago, J., Santos, L., & Fonseca, H. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33–56.
- Movimento Associativo Estudantil. (2016). Combate ao abandono escolar - O guia de boas práticas no ensino superior. *Movimento Associativo Estudantil*.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632.
- Nunes, I. M. L. de A. (2012). *Resiliencia: Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermería* [Tese de Doutoramento]. Universidad de Extremadura.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. ERIC.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. ERIC.
- Pereira, M. P. (2014). A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: as lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo. *Da Investigação Às Práticas*, 4, 63–85.
- Pinto, J. C., Faria, L., & Pinto, H. R. (2016). Self-Regulated Learning: An Exploratory Study in Portuguese Higher Education. *Revista Psicologia Da Educação*, 43. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20160001>

- Porta-Nova, R. M. M. do M. (2011). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261.
- Rocha, J., Gonçalves, C., & Veira, D. A. (2012). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: O foco em estudantes do 1º ano. *Atas Do II Seminário Internacional "Contributos Da Psicologia Em Contextos Educativos"*.
- Seco, G. M. dos S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, I. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, A. P., Cabreira, C., Bessa, F., & Cravino, J. P. (2017). Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-2015/2016. *Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro*.
- Silva, B. A. M. (2019). *Ser trabalhador-estudante no ensino superior: o caso dos TE's do Mestrado Integrado em Psicologia da FPCEUP* [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/123832>
- Silva, S. de L. R. da. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. [Tese de Mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Silva, N. H. G. (2015). *O Abandono no Ensino Superior: Um Estudo Exploratório*. Universidade do Minho.
- Silva, S. M., Pais, S. C., & Loureiro, A. (2024). Educação, liberdade e democracia: Celebrar 50 anos do 25 de Abril. *Educação, Sociedade & Culturas*, 69, 1–5. <https://doi.org/10.24840/esc.vi69.1448>
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. de, Nogueira, C. C. de C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19, 49–60.
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Medeiros, H. C. P., Maia, F. de A., & Barros, R. de S. N. (2021). ADAPTAÇÃO ACADÊMICA À UNIVERSIDADE: RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO, EXPECTATIVAS E HABILIDADES SOCIAIS. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.

- Soares, A., Pinheiro, M. do R., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, *58*(2), 97–116.
- Soares, J., & Taveira, M. do C. (2024). Career adaptation in higher education: a study with non-working and working students. *Frontiers in Education*, *9*.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1314663>
- Soares, P. G., & Araujo, C. M. M. (2010). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*, 45–54.
- Tavares, C. F. V. (2014). *Adaptação ao ensino superior, personalidade e optimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos* [Tese de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Tavares, D. M. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano* [Tese de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, *56*(3), 349–379.
- Teixeira, D. (2024, October 8). *Ensino Superior em Portugal: O Que Dizem os Números Sobre ...* [Broadcast]. <https://podcastuniversitario.pt/artigos/ensino-superior-em-portugal-o-que-dizem-os-numeros-sobre-genero-idade-e-nacionalidade>
- Teixeira, L. (2008). *Trajectórias e Cenários de Inserção Profissional de Diplomados em Educação Social do Ensino Superior Politécnico: Pontes e Vazios na Relação Entre Percursos de Formação e Percursos de Inserção Profissional* [Tese de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.
- Webb, O. J., & Cotton, D. R. E. (2018). Early withdrawal from higher education: a focus on academic experiences. *Teaching in Higher Education*, *23*(7), 835–852.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1437130>