



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN  
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2021, Vol. 8, No. 2, 211-228.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>



UDC / UMinho

## **Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior**

### **Difficulties in academic adaptation and intention to drop out of students in the first-year of Higher Education**

**Joana R. Casanova**  <https://orcid.org/0000-0003-0652-3438>

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho:  
<https://www.ie.uminho.pt/pt/investigacao/Paginas/CIEd.aspx>  
Braga – Portugal

**Ana B. Bernardo**  <https://orcid.org/0000-0001-5984-0985>

Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo: <https://psicologia.uniovi.es/>  
Oviedo, Principado de Asturias – España

**Leandro S. Almeida**  <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho:  
<https://www.ie.uminho.pt/pt/investigacao/Paginas/CIEd.aspx>  
Braga – Portugal

---

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de uma bolsa de investigação de doutoramento (SFRH/BD/117902/2016); e pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (projetos UIDB/01661/2020, UIDP/01661/2020), Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

O artigo faz parte da investigação pela qual Joana R. Casanova recebeu o *Prémio William James de Inovação Psicopedagógica* da Associação Científica Internacional de Psicopedagogia, outorgado no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, celebrado de 1 a 3 de Setembro de 2021 na Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Correspondência relativa a este artigo: Joana R. Casanova – [joana.casanova@gmail.com](mailto:joana.casanova@gmail.com)

## Resumo

O ingresso no Ensino Superior é um momento determinante na vida dos estudantes, caracterizado por inúmeras mudanças nas diferentes áreas de vida. Considerando a riqueza do contexto do Ensino Superior em termos de desafios e oportunidades que coloca aos estudantes, as primeiras semanas de frequência universitária são particularmente relevantes. Ainda que a maioria dos estudantes vivencie esta fase com entusiasmo e satisfação, alguns estudantes experienciam mais dificuldades na sua adaptação académica, o que pode contribuir para situações de insucesso académico e ponderação de abandono da formação. O presente artigo apresenta um estudo com 611 estudantes do primeiro ano do Ensino Superior de uma universidade pública do norte de Portugal, provenientes de cursos de diferentes áreas científicas. Através de uma análise de regressão hierárquica analisamos, num primeiro momento, o impacto das variáveis média acesso ao Ensino Superior, idade, sexo, situação de emprego, habilitações académicas da mãe e do pai, e, num segundo momento, o impacto das dificuldades na adaptação ao Ensino Superior, frequência do curso de primeira opção de escolha e universidade de primeira opção de escolha na intenção de abandonar de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. Os resultados sugerem impacto diverso das variáveis independentes, quando se considera a amostra geral de estudantes e estes agrupados por áreas científicas dos seus cursos. Com base nos resultados, sugerem-se formas de apoio institucional que permitam mitigar os riscos de insucesso e abandono dos estudantes do primeiro ano do Ensino Superior.

*Palavras-chave:* Ensino Superior, adaptação académica, sucesso académico, abandono académico

## Abstract

Higher Education is a defining moment in the lives of students, characterized by numerous changes in different areas of life. Considering the richness of the Higher Education context in terms of the challenges and opportunities it poses to students, the first weeks of university attendance are particularly relevant. Although most students experience this phase with enthusiasm and satisfaction, some students experience more difficulties in their academic adaptation, which can contribute to situations of academic failure and pondering about dropping out of training. This paper presents a study with 611 students from the first year of Higher Education at a public university in the north of Portugal, from courses in different scientific areas. Through a hierarchical regression analysis, we analysed, at first, the impact of the variables mean access to Higher Education, age, gender, employment status, educational qualifications of the mother and father, and, at a second moment, the impact of difficulties on adaptation to Higher Education, attendance of the first-choice course and first-choice university with the intention of dropping out of students in the first year of Higher Education. The results suggest a different impact of the independent variables, when considering the general sample of students and these grouped by scientific areas of their courses. Based on the results, forms of institutional support are suggested to mitigate the risks of failure and dropout of students in the first year of Higher Education.

*Keywords:* Higher Education, academic adaptation, academic success, academic dropout

A expansão do Ensino Superior (ES) em Portugal nas últimas décadas, traduzida no aumento do número de instituições e número de estudantes a frequentar este ciclo de ensino, mudou as características da população estudantil. Como nos demais países, o aumento do número de estudantes está associado a uma maior diversidade de estudantes, havendo uma progressiva diferenciação de perfis de estudantes tomando, sobretudo, a sua origem sociocultural (Almeida et al., 2012; Esteban et al., 2016).

Esta diversidade de estudantes decorre de um esforço de maior democratização do acesso ao ES, contudo nem sempre acompanhado pela democratização do sucesso. Alguns subgrupos de estudantes, por exemplo os mais velhos e os provenientes de grupos socioculturais mais desfavorecidos, enfrentam mais dificuldades académicas, apresentando maior risco de insucesso e abandono face às exigências do ES (Araújo et al., 2016; Casanova, 2021; Jia & Maloney, 2015).

Estudos demonstram a relevância dos primeiros tempos no ES, mostrando especial relevância do primeiro semestre não só em termos de rendimento e sucesso académico, mas também em termos da decisão de permanecer ou abandonar a formação (Casanova, Cervero, Núñez, et al., 2018; Esteban et al., 2016; Naylor et al., 2018). Na verdade, o ingresso no ES representa uma etapa marcante da vida dos estudantes, enfrentando desafios e aproveitando oportunidades de desenvolvimento de competências técnicas e científicas, mas também pessoais e transversais, contribuindo para o seu desenvolvimento psicossocial (Casanova, Araújo, et al., 2020; Tomás et al., 2015).

Relativamente aos desafios, estes prendem-se com a necessidade de conhecer um novo contexto, enfrentar novas situações académicas e assumir responsabilidades e compromissos. Para muitos estudantes, pela primeira vez, é colocada à prova a sua autonomia na mobilização de recursos pessoais, sendo igualmente desafiados a desenvolverem novos recursos com o objetivo de concretizar os seus objetivos e projetos (Ferreira & Ferreira, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005). Neste quadro de desafios, para a generalidade dos estudantes a entrada no ES é vivida de forma satisfatória e com curiosidade. No entanto, para alguns deles as primeiras semanas no ES são marcadas por alguma tensão e ansiedade, algumas vezes por frustração face às expectativas e aspirações iniciais (Araújo et al., 2019; Casanova et al., 2021; Naylor et al., 2018).

Diversas dificuldades podem ser vivenciadas pelos estudantes nos primeiros tempos na universidade. Na literatura, as dificuldades mais estudadas versam a adaptação à instituição e ao curso, as novas relações a estabelecer com colegas e professores, a autonomia na gestão dos

recursos económicos e das atividades do quotidiano estudantil ou, particularmente, a adaptação às novas metodologias de ensino e de avaliação dos professores, requerendo maior autorregulação nas aprendizagens (Araújo et al., 2016; Casanova, Araújo, et al., 2020; Casanova & Almeida, 2016; Tinto, 2010). Mais concretamente na área da aprendizagem, as dificuldades podem decorrer da falta de bases ou de conhecimentos nalgumas áreas curriculares relevantes do curso, do desconhecimento dos métodos de ensino e de avaliação dos professores, da ausência de manuais na generalidade das unidades curriculares e da exigência de maior organização e compromisso por partes dos estudantes na gestão do seu tempo e das tarefas relacionadas com o estudo.

A investigação mostra que estas dificuldades na aprendizagem e no rendimento académico tendem a estar relacionadas com percursos académicos anteriores. Por exemplo, aponta-se uma associação entre fragilidades do percurso escolar anterior e a existência de retenções, classificações mais baixas, insucesso e abandono (Casanova, 2021; Crosling et al., 2009; Jia & Maloney, 2015; Webb & Cotton, 2018). Assim, o rendimento académico durante o ensino secundário e as notas obtidas nos exames nacionais de acesso ao ES encontram-se positivamente correlacionados com as classificações obtidas nas unidades curriculares no primeiro ano do ES, sendo igualmente preditores das taxas de abandono (Casanova, Cervero, Núñez, et al., 2018; Esteban et al., 2017; Ferrão & Almeida, 2018a; Schneider & Preckel, 2017). Estudantes com notas mais elevadas nos exames nacionais, e que habitualmente se candidatam a cursos requerendo médias de ingresso mais elevadas, apresentam taxas mais altas de conclusão dos seus cursos, aliás estão geralmente colocados, também, em cursos de primeira opção (Casanova et al., 2019; Ferrão & Almeida, 2018a). Os métodos de estudo, os conhecimentos e as competências científicas previamente adquiridos, quando elevados, constituem um fator protetor da adaptação académica, aumentando a probabilidade de conclusão do primeiro ano com sucesso e da própria permanência do estudante (Araújo, 2017; Casanova & Almeida, 2016; Jia & Maloney, 2015).

Também com possível impacto na adaptação académica estão as dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal ou social. O ingresso no ES traz a necessidade dos estudantes se relacionarem com professores e com colegas, representando uma maior diversidade social e cultural, criando desta forma a oportunidade para desenvolver a sua identidade e tolerância face aos outros. As questões do relacionamento com os colegas ganham relevância junto de estudantes deslocados. Estudantes que saem pela primeira vez de casa dos pais podem sentir dificuldades ao nível social e emocional, podendo surgir sentimentos de angústia e saudades da

família, assim como dificuldades na gestão da autonomia e dos relacionamentos interpessoais (Bean & Eaton, 2001; Blair, 2017; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Holdsworth et al., 2018).

Uma outra área de dificuldades prende-se com os recursos económicas ou financeiras. Alguns estudantes experienciem escassez de tais recursos para fazerem face ao custo das propinas dos cursos, assim como aos custos inerentes ao seu quotidiano estudantil. Para os estudantes que saem de casa dos pais para frequentar o ES, acrescem as despesas relacionadas com o alojamento académico, a alimentação e as deslocações (Aina, 2013; Busher & James, 2019; Jia & Maloney, 2015). Também importantes são os custos relacionados com os materiais necessários para a realização dos trabalhos e atividades do curso (Busher & James, 2019; Jia & Maloney, 2015), a título de exemplo, cursos como arquitetura, design ou música, entre outros.

Quando surgem dificuldades no enfrentamento das exigências académicas, como ocorreu com as alterações nos processos de ensino-aprendizagem em resposta à pandemia pela COVID-19, o bem-estar, desempenho e rendimento académico dos estudantes ficarão necessariamente afetados, podendo potenciar casos de insucesso e de abandono, especialmente no decurso do primeiro ano (Almeida, 2007; Rodríguez-Muñiz et al., 2019; Tinto, 2010; Wilcox & Nordstokke, 2019). Vivenciando estas dificuldades, logo nas primeiras semanas podem surgir dúvidas e questionamentos sobre os custos e benefícios de frequentarem o ES, podendo os estudantes começar a ponderar abandonar os seus estudos (Naylor et al., 2018). O problema agudiza-se quando o estudante se sente despersonalizado em turmas com elevado número de estudantes, quando sente a falta de *feedback* dos professores ou não encontra o suporte de que precisa por parte dos colegas e da instituição (Blair, 2017; Eicher et al., 2014; Wilcox & Nordstokke, 2019).

Estas condicionantes fazem-nos entender que o abandono académico resulta de um processo gradual e progressivo de tomada de decisão, e que a identificação desta intenção de abandono tão cedo quanto possível poderá ser uma forma das instituições intervirem atempadamente e prevenirem o abandono dos seus estudantes (Casanova et al., 2021; Casanova, Galve et al., 2020; Eicher et al., 2014). A intenção de abandono consiste, assim, num conjunto de pensamentos sobre benefícios e custos de mudar ou deixar a instituição ou o curso, sendo um forte preditor do abandono (Bean & Metzner, 1985; Mashburn, 2000).

Face ao exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar, em primeiro lugar, o impacto de um conjunto alargado de variáveis sociodemográficas, académicas e psicológicas na intenção de abandono em estudantes do primeiro ano do ES. Este objetivo será atendido tomando quer a amostra geral de estudantes, quer estes agrupados por grandes áreas científicas dos seus cursos.

## Método

### Participantes

Participaram no estudo 611 estudantes do primeiro ano do ES de uma universidade pública do norte de Portugal. As idades dos estudantes variavam entre 16 e 58 anos, sendo a média de 19.11 ( $DP = 4.41$ ). A maioria dos estudantes era do sexo feminino (67%) e apenas um número reduzido de estudantes referia ter uma atividade profissional em regime de tempo integral ou tempo parcial (8.3%). A maioria dos estudantes referiu, ainda, frequentar um curso de primeira opção (66%), e frequentam a universidade de primeira opção (78%). Os estudantes apresentavam notas de candidatura ao ES entre 10.2 e 19.2 (numa escala de 10 a 20), situando-se a média em 15.45 ( $DP = 1.81$ ). No que se refere às habilitações académicas dos pais, 15% dos estudantes referem que o pai frequentou o ES e 21% refere que a mãe frequentou o ES. Por último, um pouco mais de um terço dos estudantes refere ter mudado de residência para frequentar a universidade (37%).

### Instrumentos

Para a realização deste estudo utilizou-se um questionário sociodemográfico e, ainda, dois questionários: *Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica - ES* (Casanova & Almeida, 2017) e *Instrumento de Screening de Risco de Abandono do ES*, subescala Intenção de abandono (Casanova & Almeida, 2018).

**Questionário Sociodemográfico:** informação sobre os estudantes (sexo, idade, idade, habilitações académicas dos pais, ser estudante-trabalhador) e aspetos vocacionais (frequência do curso e da universidade de primeira opção, média de acesso ao ES).

**Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica – ES** (Casanova & Almeida, 2017): avalia as dificuldades antecipadas pelos estudantes relativamente a seis situações da vida académica: (i) Adaptação à instituição (acolhimento, espaços e serviços, relação com os professores), (ii) Aprendizagem (saber estudar, participar nas aulas ou concluir os trabalhos nos prazos, resultados académicos), (iii) Interpessoais (fazer novos amigos, integração na turma, participar em atividades e convívios fora das aulas), (iv) Económicas (custear as despesas diárias, suportar os encargos com o material do curso, pagar as propinas, não ter bolsa de estudo), (v) Autonomia (viver sozinho/a, confiança em si mesmo/a, gerir o stress, assumir responsabilidades sozinho/a, saudades da família), e (vi) Vocacional (não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava, perspetivas de emprego no futuro). A

resposta dos estudantes era feita numa escala Likert de cinco pontos, desde 1 - nenhuma dificuldade a 5 - muitas dificuldades.

***Instrumento de Screening de Risco de Abandono do Ensino Superior*** (Casanova & Almeida, 2018): avalia o risco de abandono dos estudantes, analisando 12 situações comumente referenciadas na literatura como representativas de maior risco, distribuídas em três subescalas: Satisfação com a formação, Exaustão académica e Intenção de abandono. A resposta dos estudantes é graduada de 1 – Nunca a 5 – Sempre. No presente estudo apenas apresentaremos dados relativos à subescala Intenção de abandono. Os indicadores de precisão e de validade desta subescala, nomeadamente em termos de dimensionalidade e da consistência interna dos itens, são adequados (Casanova et al., 2021).

## **Procedimentos**

A recolha de dados ocorreu em dois momentos: aquando do ingresso no ES e após 6 a 8 semanas de frequência do primeiro ano. Em ambos os momentos os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e dos procedimentos, e deram o consentimento livre e esclarecido para a participação no estudo. Foram asseguradas as condições de confidencialidade das informações disponibilizadas, assim como a possibilidade de sair do estudo a qualquer momento. O presente estudo integra um estudo mais amplo, aprovado pela Comissão Ética da Universidade do Minho (CEICSH 035/2019) e respeitando a Declaração de Helsínquia para a investigação com seres humanos. Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao software IBM SPSS, versão 27. Realizaram-se análises descritivas, de forma a analisar a distribuição dos resultados, e análises de regressão linear hierárquica, com o objetivo de analisar as variáveis que impactam na intenção de abandono dos estudantes.

## **Resultados**

Na Tabela 1 apresentam-se os resultados descritivos das variáveis consideradas no estudo. Mais concretamente, descreve-se a amplitude, a média e o desvio-padrão dos resultados.

Os valores obtidos sugerem níveis adequados de dispersão dos resultados em torno da média, havendo sempre algum estudante a pontuar nos valores mínimos e máximos teóricos, mesmo que a média das pontuações se aproxime da ausência de dificuldades na adaptação e da ausência da intenção de abandono. Mesmo assim, regista-se um valor de desvio-padrão próximo da unidade, traduzindo uma adequada dispersão dos resultados na amostra.

**Tabela 1***Estatística descritiva das Dificuldades de adaptação e Intenção de abandono*

	<i>N</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade	612	16	58	19.11	4.41
Média de Acesso	544	10.20	19.20	15.45	1.81
Dificuldades na Adaptação Académica					
Adaptação à instituição	553	1	5	2.53	.79
Aprendizagem	552	1	5	2.53	.73
Interpessoais	552	1	5	2.53	.95
Económicas	549	1	5	2.65	.96
Autonomia	551	1	5	2.06	.92
Vocacional	552	1	5	1.85	.86
Intenção de abandono (subescala)					
Tenho pensado em mudar de curso	612	1	5	1.81	1.17
Já falei com amigos e/ou familiares sobre a possibilidade de abandonar o Ensino Superior	612	1	5	1.32	.73
Sinto-me inseguro(a)/indeciso(a) relativamente a continuar a estudar	612	1	5	1.49	.87
Tenho pensado na possibilidade de abandonar o Ensino Superior	612	1	5	1.29	.70
Total subescala Intenção de abandono	612	4	20	5.90	2.75

Na Tabela 2 apresentamos os resultados da análise de regressão linear hierárquica. Em primeiro lugar, analisa-se o impacto das variáveis média de acesso, idade, sexo, situação de emprego, habilitações académicas da mãe e do pai e, num segundo momento, acrescentam-se as variáveis dificuldades na adaptação (adaptação à instituição, aprendizagem, interpessoais, económicas, autonomia, vocacional), mudança de residência, curso de primeira opção de escolha e universidade de primeira opção de escolha. Nesta análise avalia-se o impacto destes dois conjuntos de variáveis na intenção de abandono dos estudantes.

Considerando o primeiro conjunto de variáveis, apenas 4% da variância da intenção de abandono aparece explicada, mesmo sendo significativo este modelo ( $F(6, 513) = 4.761, p < .001$ ). Este valor de variância explicada sobe para 17% quando agregamos o impacto do segundo grupo de variáveis ( $F(15, 504) = 7.852, p < .001$ ).

Considerando as variáveis inseridas no modelo 1 para explicar a variância da Intenção de abandono dos estudantes da amostra total, verificamos o contributo significativo da média de acesso ao ES, idade e estar empregado na explicação da intenção de abandono. No caso da média de acesso e da situação profissional os valores são negativos, indicando que os estudantes com média de acesso ao ES mais baixa e também estudantes que não têm uma ocupação profissional apresentam maior intenção de abandonar. Num segundo momento da análise, incluindo o segundo conjunto de variáveis, verificamos que as dificuldades na adaptação académica antecipadas pelos estudantes no momento do ingresso são relevantes para a

explicação da variância da intenção de abandono após 6 a 8 semanas de frequência do ES, especificamente as dificuldades antecipadas ao nível interpessoal e ao nível vocacional. Também a frequência do curso de preferência do estudante se revela significativo para a explicação da variância da intenção de abandono.

**Tabela 2**

*Pesos das variáveis preditoras na Intenção de abandono*

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	
	B	Erro	Beta	t
1 (Constante)	8.892	1.371		6.487***
Média de acesso	-.218	.066	-.149	-3.280**
Idade	.100	.037	.135	2.669**
Sexo	.026	.247	.005	.107
Empregado	-1.165	.322	-.183	-3.622***
Habilitações mãe	.024	.190	.007	.124
Habilitações pai	-.248	.192	-.072	-1.294
2 (Constante)	3.359	1.639		2.050*
Média de acesso	-.136	.067	-.093	-2.023*
Idade	.140	.036	.190	3.922***
Sexo	-.249	.234	-.044	-1.065
Empregado	-.994	.307	-.156	-3.235**
Habilitações mãe	.160	.181	.048	.887
Habilitações pai	-.279	.182	-.081	-1.535
Adaptação à instituição	-.004	.172	-.001	-.025
Aprendizagem	.113	.165	.031	.682
Interpessoais	.396	.142	.140	2.787**
Económicas	.169	.131	.060	1.289
Autonomia	-.152	.140	-.053	-1.085
Vocacional	.740	.138	.241	5.374***
Mudança de residência	-.347	.242	-.063	-1.431
Curso1ª opção	.800	.255	.142	3.140**
Universidade1ª opção	.264	.280	.041	.941

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Procedeu-se, de seguida, à análise de regressão dos resultados considerando os estudantes em função de três áreas científicas: ciências e tecnologias, ciências económicas e jurídicas e ciências humanas e sociais. No caso das ciências e tecnologias (Tabela 3), o primeiro modelo explica quase 3% da variância dos resultados ( $F(6, 173) = 1.822, p = .097$ ), subindo para 10% e passando a ser significativo o modelo com a junção do segundo grupo de variáveis ( $F(15, 179) = 2.369, p = .004$ ). No caso das ciências económicas e jurídicas (Tabela 4) verifica-se que o primeiro conjunto de variáveis explica cerca de 2% da variância da intenção do abandono ( $F(6, 135) = 1.419, p = .212$ ), subindo para 9%, mas continuando a não ser estatisticamente significativo, quando incluímos o segundo conjunto de variáveis ( $F(15, 135) = 1.908, p = .129$ ).

Nas ciências humanas e sociais (Tabela 5), o primeiro conjunto de variáveis permite explicar cerca de 7% da variância da intenção do abandono ( $F(6, 203) = 3.666, p = .002$ ), subindo para quase 20% quando incluímos o segundo conjunto de variáveis ( $F(15, 203) = 4.304, p < .001$ ).

**Tabela 3**

*Pesos das variáveis predictoras na Intenção de abandono nos cursos de Ciências e Tecnologias*

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t
		B	Erro	Beta	
1	(Constante)	6.294	3.281		1.918
	Média de acesso	-.175	.119	-.118	-1.468
	Idade	.134	.140	.094	.958
	Sexo	.584	.415	.105	1.407
	Empregado	-.755	.750	-.097	-1.006
	Habilitações mãe	.499	.325	.150	1.536
	Habilitações pai	-.678	.322	-.205	-2.107*
2	(Constante)	2.266	3.788		.598
	Média de acesso	-.118	.123	-.080	-.958
	Idade	.208	.145	.147	1.439
	Sexo	.144	.424	.026	.339
	Empregado	-.972	.775	-.124	-1.255
	Habilitações mãe	.499	.325	.150	1.533
	Habilitações pai	-.583	.324	-.176	-1.801
	Adaptação à instituição	-.174	.363	-.043	-.480
	Aprendizagem	.063	.309	.017	.203
	Interpessoais	.238	.273	.078	.872
	Económicas	.240	.263	.080	.911
	Autonomia	-.227	.287	-.073	-.792
	Vocacional	.883	.292	.267	3.023**
	Mudança de residência	-.526	.456	-.091	-1.154
	Curso1ª opção	.713	.506	.123	1.408
	Universidade1ª opção	.248	.590	.038	.421

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Considerando os estudantes que frequentam cursos das áreas de ciências e tecnologias verificamos que das variáveis incluídas no Modelo 1, apenas as habilitações do pai se mostram relevantes na predição da intenção de abandono, sendo esta no sentido negativo, ou seja, os estudantes com intenção de abandono mais elevada tendem a ter pais com níveis mais baixos de escolaridade. Introduzindo o segundo conjunto de variáveis, as dificuldades antecipadas de adaptação (vocacionais) ao ES explicam de forma significativa a variância da intenção de abandono nestes estudantes.

Já no caso dos estudantes que frequentam cursos de ciências económicas e jurídicas verifica-se que nenhuma das variáveis incluídas no modelo 1 impacta de forma estatisticamente significativa na variância da intenção de abandono dos estudantes, e quando se junta o segundo

conjunto de variáveis apenas as dificuldades vocacionais impactam de forma estatisticamente significativa na intenção de abandono.

**Tabela 4**

*Pesos das variáveis preditoras na Intenção de abandono nos cursos de Ciências Económicas e Jurídicas*

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t
		B	Erro	Beta	
1	(Constante)	8.707	3.289		2.647**
	Média de acesso	-.248	.174	-.128	-1.430
	Idade	.145	.091	.163	1.587
	Sexo	-.387	.511	-.071	-.756
	Empregado	-1.172	.637	-.188	-1.840
	Habilitações mãe	-.081	.350	-.026	-.231
	Habilitações pai	.098	.360	.030	.273
2	(Constante)	5.216	3.948		1.321
	Média de acesso	-.269	.177	-.139	-1.518
	Idade	.180	.093	.202	1.948
	Sexo	-.589	.510	-.108	-1.155
	Empregado	-1.175	.642	-.188	-1.831
	Habilitações mãe	.044	.345	.014	.128
	Habilitações pai	.153	.358	.047	.428
	Adaptação à instituição	.019	.314	.006	.061
	Aprendizagem	-.133	.296	-.041	-.449
	Interpessoais	.253	.276	.095	.915
	Económicas	.350	.275	.130	1.273
	Autonomia	-.021	.270	-.008	-.076
	Vocacional	.698	.249	.255	2.799**
	Mudança de residência	-.168	.493	-.032	-.341
	Curso1ª opção	.290	.634	.042	.457
	Universidade1ª opção	.469	.487	.088	.964

\*\* $p < .01$

**Tabela 5**

*Pesos das variáveis preditoras na Intenção de abandono nos cursos de Ciências Humanas e Sociais*

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t
		B	Erro	Beta	
1	(Constante)	10.762	1.998		5.388***
	Média de acesso	-.220	.104	-.148	-2.117*
	Idade	.087	.042	.161	2.052*
	Sexo	-.313	.435	-.050	-.720
	Empregado	-1.497	.437	-.269	-3.425**
	Habilitações mãe	-.632	.328	-.163	-1.926
	Habilitações pai	-.013	.324	-.003	-.041

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	
	B	Erro	Beta	t
2 (Constante)	3.588	2.646		1.356
Média de acesso	-.107	.107	-.072	-.996
Idade	.133	.042	.246	3.195**
Sexo	-.486	.410	-.078	-1.185
Empregado	-1.068	.422	-.192	-2.531*
Habilitações mãe	-.278	.319	-.072	-.873
Habilitações pai	-.139	.312	-.035	-.447
Adaptação à instituição	.017	.273	.005	.061
Aprendizagem	.296	.293	.080	1.011
Interpessoais	.579	.228	.214	2.542*
Económicas	.090	.210	.033	.427
Autonomia	-.137	.212	-.049	-.644
Vocacional	.666	.220	.215	3.023**
Mudança de residência	-.289	.382	-.053	-.757
Curso1ª opção	.734	.395	.138	1.859
Universidade1ª opção	.045	.512	.006	.088

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

No caso dos estudantes que frequentam cursos da área das ciências humanas e sociais, a média de acesso ao ES, a idade e o não estar empregado impactam de forma estatisticamente significativa na intenção de abandono. Quando se integram na análise o segundo conjunto de variáveis, a intenção de abandono encontra-se associada de forma estatisticamente significativa à idade, ao não estar empregado e às dificuldades antecipadas de adaptação ao ES, nomeadamente dificuldades nas áreas interpessoal e vocacional.

## Discussão

As dificuldades de adaptação ES podem ajudar a explicar o insucesso e o abandono académico de estudantes no decurso do primeiro ano (Blair, 2017; Wilcox & Nordstokke, 2019). A natureza dinâmica e progressiva do processo de tomada de decisão inerente ao abandono, entendendo-se o abandono como o resultado da ponderação de custos e benefícios por parte dos estudantes, permite-nos pensar que os estudantes em processo de desvinculação e abandono podem ser precocemente identificados (Casanova et al., 2021; Cervero et al., 2021; Tinto, 2010). Assim sendo, importa às instituições de ES caracterizar esse processo e identificar precocemente o risco de abandono dos seus estudantes.

No presente artigo, através da análise de regressão hierárquica, ponderou-se o impacto de variáveis sociodemográficas (média acesso, idade, sexo, situação de emprego, habilitações académicas da mãe e do pai) e de variáveis relacionadas com a frequência e adaptação ao ES (adaptação à instituição, aprendizagem, interpessoais, económicas, autonomia, vocacional),

mudança de residência, frequência do curso de primeira opção de escolha e da universidade de primeira opção de escolha na intenção de abandono dos estudantes. Os resultados sugerem que os estudantes com maior intenção de abandonar apresentam uma média de acesso ao ES mais baixa, podendo este facto estar associado a um menor investimento e/ou percursos académicos anteriores menos consolidados (Casanova, Cervero, Nuñez, et al., 2018; Ferrão & Almeida, 2018b; Schneider & Preckel, 2017). As dificuldades antecipadas pelos estudantes, especialmente as dificuldades interpessoais, mostram-se também relevantes para a intenção de abandonar, apontando para a importância do estabelecimento de uma rede de suporte social satisfatória por parte dos estudantes no decurso do seu 1º ano no ES. Também as dificuldades vocacionais, assim como a não frequência de um curso de primeira opção, estão relacionadas com a intenção de abandonar. De facto, os estudantes que ingressam em cursos que não são os desejados, podem experienciar sentimentos de insatisfação, aliás também de baixa autoeficácia face aos colegas pois não conseguiram classificações suficientes para entrarem nos cursos de 1ª opção, tendo todas estas vivências necessariamente impacto no seu bem-estar e desempenho académico (Casanova et al., 2018; Esteban et al., 2016; Naylor et al., 2018).

Os resultados da análise de regressão, tomando os estudantes agrupados pelas três áreas científicas de cursos (ciências e tecnologias, ciências económicas e jurídicas, ciências humanas e sociais), estão em linha com os obtidos na amostra global. Assim, regista-se um impacto muito residual do conjunto de variáveis sociodemográficas, e alguma importância das variáveis mais relacionadas com a transição e a adaptação académica dos estudantes. Em particular, verifica-se algum impacto de tais variáveis junto dos estudantes dos cursos de ciências sociais e humanas (20% da variância explicada na intenção de abandono), sendo bastante inferior nos estudantes das outras áreas científicas (cerca de 10% de variância explicada). Por outro lado, olhando as variáveis isoladamente com impacto estatisticamente significativo na intenção de abandonar, surge a média de acesso ao ES e as habilitações académicas dos pais dos estudantes como as duas mais relevantes. Tal pode estar relacionado com a origem sociocultural dos estudantes, uma vez que os estudantes com maior intenção de abandonar são provenientes de agregados familiares com níveis mais baixos de habilitações académicas, e tendencialmente os primeiros nas suas famílias a frequentar o ES. As médias de acesso ao ES mais baixas estão também habitualmente associadas a percursos académicos prévios menos consolidados, podendo levar os estudantes a escolher cursos de forma mais condicionada, em função do rendimento académico obtido ao longo do ensino secundário e nos exames nacionais de acesso ao ES (Casanova et al., 2021; Casanova et al., 2021; Crosling et al., 2009; Jia & Maloney, 2015; Webb & Cotton, 2018).

De referir, ainda, a importância que a mudança de residência assume para alguns estudantes, evidenciando os desafios que estes estudantes enfrentam associados ao exercício de maior autonomia e responsabilidade no seu quotidiano (Casanova, 2021; Ferreira & Ferreira, 2001; Newlon & Lovell, 2017; Pascarella & Terenzini, 2005). Por outro lado, a idade dos estudantes mostrou-se também relevante para a intenção de abandono, na medida em que estudantes mais velhos apresentam maior risco de abandono. Os estudos têm mostrado que os estudantes que ingressa no ES imediatamente a seguir à conclusão do ensino secundário tendem a ter mais sucesso académico e tendem a estar mais familiarizados com as atividades de estudos. Por outro lado, os estudantes mais velhos, podem ter mais dificuldades em conciliar os diferentes papéis da sua vida, podem ter mais dificuldades de relacionamento interpessoal com os colegas e podem ter histórias anteriores de insucesso, podendo tudo isto afetar negativamente a sua aprendizagem, o seu rendimento e perceção de competência (Jia & Maloney, 2015; Stratton et al., 2008).

Podemos ainda refletir acerca de algumas limitações do estudo que assumimos como pontos de interesse para futuras pesquisas na área. Seria muito relevante dar continuidade ao estudo apresentado, ampliar o número de instituições na amostra e verificar em que medida os alunos que apresentaram intenção de abandonar os seus estudos efetivamente tomaram ou não essa decisão de abandonar ao longo do seu primeiro ano. Tal permitiria obter evidências se se trata de mal-estar inerente à aproximação da decisão de abandonar, expresso através de pensamento e comportamentos que designamos intenção de abandono, e, portanto, merecedor de formas preventivas de intervenção. Fundamentalmente interessa para a investigação e a intervenção saber em que medida a intenção de abandonar é um bom preditor do abandono efetivo, e que dimensões pessoais e contextuais podem mediar o impacto dessa intenção na decisão final de abandonar o Ensino Superior.

Em síntese, os resultados apresentados incentivam a continuidade de estudos sobre as intenções de abandonar dos estudantes do primeiro ano ao longo das primeiras semanas no ES, aprofundando a sua associação com as dificuldades de adaptação e ajustamento académico. A identificação precoce de estudantes em risco de insucesso e de abandono permitirá às instituições a implementação de medidas de apoio que permitam mitigar este fenómeno. Dada a diversidade de variáveis presentes, estas medidas podem incidir em áreas específicas da adaptação académica (aprendizagem, desenvolvimento vocacional e de carreira, procedimentos institucionais, desenvolvimento psicossocial) e terem diferentes abrangências (ações individuais, em pequeno grupo, a nível institucional) (Casanova et al., 2019, 2021; Eicher et al.,

2014). Cabendo às instituições, no âmbito da sua missão, fixar objetivos e exigências aos seus estudantes tendo em vista a sua formação e desenvolvimento, importa que estudantes menos preparados para tais desafios possam ser apoiados na aquisição dos níveis de competência necessários à superação das dificuldades que possam vivenciar.

## Referências

- AINA, Carmen (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437-456. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAÚJO, Claisy; AMARAL, Alberto; & DIAS, Diana (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899-920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- ALMEIDA, Leandro (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- ARAÚJO, Alexandra (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- ARAÚJO, Alexandra; GOMES, Cristiano; ALMEIDA, Leandro; & NÚÑEZ, José Carlos (2019). A latent profile analysis of first- year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58-67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- ARAÚJO, Alexandra; SANTOS, Acácia; NORONHA, Ana Paula; ZANON, Cristian; FERREIRA, Joaquim Armando; CASANOVA, Joana; & ALMEIDA, Leandro (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- BEAN, John; & EATON, Shevawn Bogdan (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- BEAN, John; & METZNER, Barbara (1985). Conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- BLAIR, Alasdair (2017). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 215-228. <https://doi.org/10.1177/0263395716633904>

- BUSHER, Hugh; & JAMES, Nalita (2019). Mature students' socio-economic backgrounds and their choices of access to Higher Education courses. *Journal of Further and Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576857>
- CASANOVA, Joana (2021). O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositoriUM: <http://hdl.handle.net/1822/72076>
- CASANOVA, Joana; & ALMEIDA, Leandro (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do primeiro ano. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-45.
- CASANOVA, Joana; ARAÚJO, Alexandra; & ALMEIDA, Leandro (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.o ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- CASANOVA, Joana, BERNARDO, Ana; & ALMEIDA, Leandro (2019). Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In Leandro S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 233-256). Braga: ADIPSIEDUC.
- CASANOVA, Joana; CERVERO, Antonio; NÚÑEZ, José Carlos; ALMEIDA, Leandro; & BERNARDO, Ana (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- CASANOVA, Joana; CERVERO, Antonio; NUÑEZ, José Carlos; BERNARDO, Ana; & ALMEIDA, Leandro (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49. <https://doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41>
- CASANOVA, Joana; GALVE, Celia; BERNARDO, Ana; & ALMEIDA, Leandro (2020). Abandono como proceso progresivo de desvinculación académica. In A. B. Bernardo, E. Tuero, L. S. Almeida; & J. C. Núñez (Eds.), *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios* (pp. 117-129). Ediciones Pirámide.
- CASANOVA, Joana; GOMES, Cristiano; BERNARDO, Ana; NÚÑEZ, José Carlos; & ALMEIDA, Leandro (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- CASANOVA, Joana; VASCONCELOS, Rosa; BERNARDO, Ana; & ALMEIDA, Leandro (2021). University dropout in Engineering: Motives and student trajectories. *Psicothema*, 33(4), 595-601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>
- CERVERO, Antonio, GALVE, Celia, BLANCO, Elena, CASANOVA, Joana; & BERNARDO, Ana (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono?

*Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 16(2), 161-172.

<https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208>

- CROSLING, Glenda; HEAGNEY, Margaret; & THOMAS, Liz (2009). Improving student retention in Higher Education: Improving teaching and learning. *Australian Universities' Review*, 51(2), 9-18. [https://www.universityworldnews.com/filemgmt\\_data/files/AUR\\_51-02\\_Crosling.pdf](https://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/AUR_51-02_Crosling.pdf)
- DISETH, Age; & KOBELTVEDT, Therese (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687. <https://doi.org/10.1348/000709910X492432>
- EICHER, Veronique ; STAERKLÉ, Christian; & CLÉMENCE, Alain (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021-1030. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.007>
- ESTEBAN, Maria; BERNARDO, Ana; & RODRÍGUEZ-MUÑÍZ, Luis (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- ESTEBAN, Maria; BERNARDO, Ana; TUERO, Ellián; CERVERO, Antonio; & CASANOVA, Joana (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- FERRÃO, Maria Eugénia; & ALMEIDA, Leandro (2018a). Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602>
- FERRÃO, Maria Eugénia; & ALMEIDA, Leandro (2018b). Multilevel modelling of persistence in higher education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 664-683. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601610>
- FERREIRA, Joaquim Armando; & FERREIRA, António (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- HOLDSWORTH, Sarah; TURNER, Michele; & SCOTT-YOUNG, Christine (2018). Not drowning, waving. Resilience and university: A student perspective. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1837-1853. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193>
- JIA, Pengfei; & MALONEY, Tim (2015). Using predictive modelling to identify students at risk of poor university outcomes. *Higher Education*, 70(1), 127-149. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9829-7>
- MASHBURN, Andrew (2000). A Psychological process of college student dropout. *Journal of*

- College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 2(3), 173-190.  
<https://doi.org/10.2190/U2QB-52J9-GHGP-6LEE>
- NAYLOR, Ryan; BAIK, Chi; & ARKOUDIS, Sophia (2018). Identifying attrition risk based on the first year experience. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 328-342.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370438>
- NEWLON, Katrina; & LOVELL, Elyse D'nn (2017). Community college student-researchers' real life application: Stress, energy drinks, and career choices! *Community College Journal of Research and Practice*, 41(3), 217-221. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1172525>
- PASCARELLA, Ernest; & TERENCEZINI, Patrick (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
- RODRÍGUEZ-MUÑIZ, Luis; BERNARDO, Ana; ESTEBAN, Maria; & DÍAZ, Irene (2019). Dropout and transfer paths: What are the risky profiles when analyzing university persistence with machine learning techniques? *PLoS ONE*, 14(6), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218796>
- SCHNEIDER, Michael; & PRECKEL, Francis (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- STRATTON, Leslie; O'TOOLE, Dennis; & WETZEL, James (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27(3), 319-331.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.04.003>
- TINTO, Vicent (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 51-89). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2)
- TOMÁS, Rita; FERREIRA, Joaquim Armando; ARAÚJO, Alexandra; & ALMEIDA, Leandro (2015). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5)
- WEBB, Oliver; & COTTON, Debby (2018). Early withdrawal from higher education: a focus on academic experiences. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1437130>

Fecha de recepción: 31 de julio de 2021.

Fecha de revisión: 23 de octubre de 2021.

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2021.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2021.