

Exceção ou ilusão? A excelência escolar e os desafios da adaptação universitária*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.6>

Germano Borges**
Leonor L. Torres***

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd) <https://orcid.org/0000-0001-5033-7996>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd) <https://orcid.org/0000-0003-4316-4462>

Resumo: Este capítulo analisa os percursos no ensino superior de estudantes distinguidos pela excelência académica no ensino secundário, com ênfase na adaptação ao primeiro ano e nos reajustamentos de percurso. A investigação, de natureza longitudinal e baseada num estudo de caso (Greenwood, 1965; Yin, 2005), abrange 411 estudantes e identifica dinâmicas de reversibilidade, com 11% a mudarem de curso e 2% a manifestarem intenção de o fazer. Quando articulado com os 40% de estudantes que relatam dificuldades de adaptação, este fenómeno revela-se socialmente significativo, pois sugere que uma parcela dos estudantes de excelência enfrenta desafios expressivos na transição para o ensino superior. Estes processos questionam a idealização da excelência académica, frequentemente reduzida à meritocracia das classificações e à linearidade dos percursos.

Palavras-chave: Adaptação ao ensino superior, excelência académica, percursos estudantis, sociologia da educação.

Abstract: This chapter examines the trajectories of higher education students distinguished by their academic excellence in secondary education, with a particular focus on their adaptation to the first year and the adjustments made throughout their academic path. The study, which adopts a longitudinal approach and is based on a case study methodology (Greenwood, 1965; Yin, 2005), involves 411 students and identifies dynamics of reversibility, with 11% changing courses and 2% expressing the intention to do so. When considered alongside the 40% of students reporting adaptation difficulties, this phenomenon gains social significance, as it suggests that even high-achieving students encounter notable challenges in transitioning to higher education. These processes challenge the idealized notion of academic excellence, which is often reduced to the meritocratic logic of grades and the linear progression of educational pathways.

Keywords: Adaptation to higher education, academic excellence, student trajectories, sociology of education.

1. Introdução

A transição para o ensino superior é reconhecida como um momento crítico na trajetória acadêmica dos estudantes, sendo o primeiro ano neste novo contexto identificado como o período de maior vulnerabilidade (Garza & Bowden, 2014). Este período, caracterizado por mudanças significativas nos métodos de estudo, nos ritmos de aprendizagem e nas relações interpessoais, é determinante para a adaptação ao ensino superior, podendo também constituir um fator de insucesso ou abandono escolar. Estudos indicam que as taxas de insucesso e abandono são mais elevadas no primeiro ano do ensino superior, sugerindo que o sucesso do percurso estudantil pode depender, em larga medida, das vivências e experiências iniciais de aprendizagem (Almeida & Vieira, 2009; Azevedo & Faria, 2003; Machado & Almeida, 2000; Santos & Almeida, 2001; Tavares et al., 1998; Vieira et al., 2013).

De acordo com Coulon (1997), os primeiros tempos na universidade são marcados pelo que o autor denomina de *tempo de estranheza*, uma fase de rutura com o passado escolar, que envolve transformações nos métodos de estudo, na relação com os docentes e colegas, nos espaços físicos e na relação com o conhecimento. Esta fase inicial requer a redefinição do “ofício de estudante”, ao introduzir novas exigências sociais, académicas e de autonomia (Almeida & Vieira, 2009).

Para estudantes que concluíram o ensino secundário com excelência académica, as expectativas quanto ao seu desempenho no ensino superior podem intensificar os desafios de adaptação. Estes estudantes, frequentemente reconhecidos publicamente através de diplomas e prémios de mérito (Torres et al., 2014, 2017), transportam consigo um legado de sucesso institucionalizado e a promessa de um futuro académico brilhante. A excelência atribuída simboliza não apenas a realização individual, mas também a contribuição esperada para o desenvolvimento societal. Contudo, importa questionar até que ponto estas expectativas concretizam-se logo no início do percurso no ensino superior.

Este capítulo tem como objetivo compreender os percursos estudantis no ensino superior de alunos que obtiveram as mais altas classificações no ensino secundário, analisando a sua adaptação ao primeiro ano, as principais dificuldades enfrentadas e os processos de reajustamento das escolhas académicas ao longo do percurso.

2. Enquadramento teórico

A análise dos percursos estudantis no ensino superior constitui um exercício de elevada complexidade, não apenas devido à multiplicidade de variáveis envolvidas, mas também pela necessidade de articular diferentes níveis de análise – macro, meso e micro. Compreender este fenómeno exige a mobilização de um *corpus* teórico sólido, que permita captar as dinâmicas estruturais, institucionais e individuais que moldam os percursos dos estudantes (Costa et al., 2014). Neste contexto, destacam-se duas abordagens teóricas, que, embora contrastantes, são complementares na interpretação sociológica dos percursos estudantis: a abordagem da integração e a abordagem da experiência.

2.1. Abordagem teórica da integração

A abordagem da integração centra-se na conformidade institucional, ao problematizar os vínculos entre os estudantes e as instituições de ensino superior (Vieira et al., 2013). Esta abordagem mobiliza conceitos-chave como *integração*, *envolvimento* e *afiliação*. De acordo com Pires (2012), “por integração social entende-se a constituição dos laços e símbolos de pertença coletiva nas relações entre pessoa e conjunto de pessoas; os principais mecanismos de integração social são a pertença a grupos no plano relacional, e o desenvolvimento de conhecimento comum, no plano simbólico” (p. 78). No contexto do ensino superior, a integração social refere-se ao sentimento de pertença dos estudantes, sustentado pelas relações interpessoais com pares, docentes e outros membros da comunidade académica (Terenzini et al., 1981). Além disso, a integração relaciona-se com o grau de socialização do estudante, que pode ser mais ou menos intenso e não estritamente académico, proporcionado pela organização onde desenvolve os seus estudos (Dubet, 2017).

Contudo, a integração no ensino superior não se restringe às interações sociais e académicas, resultando também da confluência de fatores internos e externos que moldam os percursos estudantis. Entre os fatores internos, destacam-se a cultura organizacional das instituições de ensino superior, os seus modelos pedagógicos e o suporte institucional disponibilizado, incluindo apoios financeiros e mecanismos de acompanhamento académico. Já os fatores externos incluem o *background* socioeconómico e cultural dos estudantes, bem como o capital social familiar de que dispõem para enfrentar os desafios da transição. A interação entre estes elementos influencia a

capacidade das instituições para promover diferentes níveis de integração, refletindo-se em dimensões como o desempenho acadêmico, o desenvolvimento intelectual e a participação social (Kerby, 2015).

A noção de envolvimento proposta por Astin (1984) é outra noção importante na abordagem teórica da integração, ao destacar o tempo e a energia investidos pelos estudantes em atividades acadêmicas e não acadêmicas no contexto universitário, estabelecendo uma relação direta entre um maior envolvimento e um melhor desempenho acadêmico.

Outro conceito relevante nesta abordagem é o de *afiliação institucional e intelectual* desenvolvido por Coulon (1997), que descreve a capacidade dos estudantes para compreenderem e operarem as regras explícitas e implícitas da universidade. Este processo culmina no designado *tempo da afiliação*, uma fase na qual os estudantes absorvem os parâmetros de funcionamento do novo contexto institucional e organizacional, tornando-se reconhecidos pelos pares pela sua competência, através da naturalização de rotinas que, inicialmente, lhes eram estranhas.

Embora a abordagem da integração forneça um quadro analítico para explicar fenômenos como o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, Almeida e Vieira (2009) alertam para os limites dessa perspectiva. As autoras argumentam que a interpretação de qualquer interrupção no percurso acadêmico como insucesso pode ser redutora, pois ignora fenômenos como desistências estratégicas, mudanças de curso ou transferências institucionais motivadas por projetos individuais. Nesta linha, Alijohani (2016) reforça que as transferências de curso podem ter motivações distintas, que vão desde a procura por instituições mais exigentes até à busca por contextos menos rigorosos. Assim, a abordagem da integração, ainda que relevante, deve ser complementada por outras perspectivas, nomeadamente pela abordagem da experiência, que considera a subjetividade dos estudantes e as suas estratégias de adaptação.

2.2. A abordagem teórica da experiência

A abordagem teórica da experiência enfatiza a capacidade do indivíduo de refletir sobre a sua experiência, sem dissociá-la das diversas dimensões do sistema de que faz parte e que lhe fornecem os elementos para que possa agir do modo como age. Nesta abordagem, a noção de *experiência social* assume a centralidade (Dubet, 1996; Dubet & Martuccelli, 1997). A *experiência vivida*, enquanto espaço analítico que privilegia a subjetivação e

a estratégia, emerge como primordial para a compreensão dos percursos estudantis (Vieira et al., 2013).

Esta abordagem, valoriza a vivência subjetiva e estratégica dos estudantes, desafiando a *temporalidade institucional* que associa o sucesso académico a percursos lineares e sem interrupções. Em vez de considerar apenas os indicadores de desempenho académico e as estatísticas de progressão escolar, esta perspetiva defende a necessidade de incluir a *temporalidade biográfica* e os processos de *individuação* como dimensões na análise do (in)sucesso académico (Vieira et al., 2013).

Os percursos académicos são moldados não apenas pelas exigências institucionais, mas também pelas decisões, expectativas e reconfigurações identitárias dos próprios estudantes ao longo do tempo. Acresce que, como destaca Vieira et al. (2013) “ser estudante interfere continuamente com o ser jovem” (p. 75), uma interação que pode condicionar as dinâmicas de adaptação.

A experiência de insucesso num curso pode ser, para muitos estudantes, o primeiro confronto com a necessidade de tomar decisões autónomas e estratégicas sobre o seu percurso académico. Vieira et al. (2013) referem que “[a]o entrar para a universidade e ao mesmo tempo que reajusta o desempenho do ‘ofício do aluno’ à sua nova condição de ‘estudante’, o jovem é confrontado com outros desafios que o interpelam enquanto indivíduo (subjetivação)” (p. 72, aspas das autoras). Estes desafios incluem: i) encontrar um sentido ou vocação, que justifique a frequência do curso no qual foram colocados; ii) enfrentar o *juulgamento académico* que pode divergir do julgamento escolar emitido nos níveis de ensino anteriores; iii) conciliar *as diferentes esferas da vida*, como a familiar, as relações interpessoais, a condição juvenil e, em alguns casos, o exercício de uma atividade profissional, equilibrando-as com a condição de estudante.

Para alguns, esta experiência inicial pode gerar frustração e desencanto, levando à mudança de curso ou de instituição. Nestes casos, a experiência universitária desafia as representações que os estudantes tinham sobre o seu próprio mérito e capacidades, sobretudo quando os resultados académicos iniciais não correspondem às suas expectativas. No entanto, esta decisão pode também ser interpretada como um exercício de agência individual, na medida em que os estudantes tentam encontrar um caminho mais alinhado com as suas aspirações pessoais e profissionais. Neste

sentido, O *tempo institucional* do sucesso escolar pode não coincidir com a *experiência individual* do sucesso escolar (Vieira, 2007).

Neste contexto, considerar apenas a integração institucional como medida exclusiva de sucesso revela-se insuficiente. A experiência universitária não se resume à permanência num curso específico, mas inclui o confronto com desafios, a adaptação a novas exigências e, em muitos casos, a necessidade de reformulação das escolhas iniciais. Vieira (2010) destaca que, no contexto atual, em que os estudantes têm uma maior margem de autonomia para decidir sobre os seus percursos, a reversibilidade das escolhas académicas deve ser vista como um indicador de mobilização pessoal e não como um simples fracasso. Em vez de serem interpretadas como sinais de desajustamento, as mudanças de percurso podem representar uma resposta ativa e estratégica a uma experiência académica que não correspondeu às expectativas iniciais.

A procura pela realização pessoal e pela construção de um projeto académico significativo pode implicar períodos de experimentação, autodescoberta e reajustamento e conduzir a percursos não lineares, adiados em relação ao tempo-padrão institucional de sucesso. Como sublinha Vieira (2007), trata-se de “um teimoso comprometimento com um ‘eu revelado’, quer uma busca incessante dos talentos ocultos, feita de experimentação” (p. 144, aspas da autora).

Aquilo que institucionalmente é considerado um percurso de insucesso pode, para o estudante, não significar um verdadeiro insucesso, mas um *sucesso protelado*, caracterizado por avanços e recuos estratégicos, intencionais e mais ou menos duradouros, na procura pela *realização pessoal* (Vieira, 2010). Vieira (2010), identifica dois exemplos que ilustram esta abordagem. O primeiro refere-se a estudantes que, ao serem colocados em cursos não desejados no primeiro ano, optam por desistir intencionalmente, em prol da *vocação negada*. Este tipo de decisão, geralmente sustentado pelo apoio familiar, é comum entre estudantes com elevado desempenho académico no ensino secundário, provenientes de meios económicos e culturais favorecidos, que ingressam em cursos como Farmácia e Medicina Dentária, mas interrompem o percurso para perseguir o curso de Medicina. O segundo exemplo refere-se a estudantes que, após ingressarem no par estabelecimento/curso pretendido com notas de candidatura elevadas, constatarem que as suas expectativas foram defraudadas. Estes estudantes decidem, de forma autónoma, romper com a linearidade do seu percurso e mudar de

curso. Este padrão foi observado por Vieira (2010) com maior frequência entre os estudantes da faculdade de Belas Artes.

Contudo, nem todos os estudantes dispõem dos recursos (culturais, econômicos e de tempo) necessários para implementar estratégias articuladas e experimentais *na procura da sua autenticidade e na concretização dos seus projetos individuais*. Ou seja, nem todos os estudantes têm as condições para viajar nos *novos caminhos vocacionais*, pois são sobretudo aqueles com mais recursos que têm esta atitude face aos estudos. Almeida e Vieira (2009) observam que a apologia da autonomia individual, que enaltece o dinamismo, o empreendedorismo e o não conformismo, apresenta riscos acrescidos para estudantes oriundos de meios desfavorecidos. No contexto do ensino superior, já menos enquadrador do que o ensino secundário, estas desigualdades tornam-se evidentes. Conforme Vieira (2010), não convém esquecer que apesar de todo um discurso de exaltação das capacidades individuais para atingir o sucesso, concretamente o sucesso académico, o elevado nível de desigualdade económica, social e cultural existente nas sociedades modernas faz com que nem todos possam ter os recursos necessários para a ativação da sua autonomia individual.

Deste modo, a análise dos percursos estudantis no ensino superior requer, em nosso entendimento, uma articulação entre as abordagens da integração e da experiência. Essa articulação proporciona uma análise mais abrangente, capaz de articular fatores estruturais, institucionais e subjetivos.

3. Metodologia

Tendo por base a tese de doutoramento defendida em março de 2021 (Borges, 2021), o presente capítulo apresenta parte dos resultados obtidos, com o objetivo de compreender os percursos estudantis no ensino superior de alunos que, no ensino secundário, alcançaram as mais altas classificações. A análise incide sobre a adaptação ao primeiro ano do ensino superior e as principais dificuldades enfrentadas durante esse processo, bem como sobre o reajustamento das escolhas académicas ao longo do percurso estudantil, nomeadamente pela mudança de curso.

Os resultados da investigação derivam de uma estratégia metodológica ancorada no *método de estudos de casos*, na vertente de *estudo longitudinal* (Greenwood, 1965). O estudo de caso é assumido como *estratégia de pesquisa* (Yin, 2005), que combina evidências de natureza quantitativa e qualitativa. A unidade de observação é composta por um conjunto de

estudantes com elevado desempenho escolar, cujas classificações no ensino secundário variaram entre os 18 e os 20 valores, obtidas em cursos científico-humanísticos em 3 escolas públicas portuguesas. Os estudantes foram selecionados ainda enquanto alunos do ensino secundário, tendo sido acompanhados ao longo do tempo até à sua frequência no ensino superior, momento em que foram novamente inquiridos. Trata-se, assim, de um estudo de casos baseado na *observação de uma sequência em desenvolvimento* (Greenwood, 1965).

A investigação teve como ponto de partida a seleção de três escolas públicas, escolhidas com base em critérios previamente definidos, nomeadamente: a natureza organizacional da escola pública (agrupada e não agrupada); a existência e o tipo de contrato de autonomia; o posicionamento nos *rankings* escolares (dando preferência a escolas bem posicionadas); e a implementação de mecanismos de distinção, como quadros de excelência, diplomas de mérito ou prémios de mérito. Nessas escolas foi realizado o levantamento dos dados biográficos e escolares de alunos distinguidos por mérito académico nos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014¹.

Posteriormente, já no ensino superior, analisaram-se os seus trajetos neste nível de ensino. A investigação incidiu, assim, sobre estudantes tradicionais, solteiros, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, matriculados em diferentes anos curriculares e a frequentar instituições de ensino superior públicas e privadas, abrangendo tanto universidades como institutos politécnicos.

A recolha de dados adotou uma abordagem múltipla e diversificada, ao incluir inquérito por questionário, entrevistas, diários de bordo e análise documental. O inquérito por questionário decorreu entre março de 2017 e março de 2018, enquanto as entrevistas semidiretivas foram realizadas ao longo de 2018, com a primeira entrevista registada a 12 de janeiro e a última a 3 de dezembro. No total, o questionário contou com a participação de 411 respondentes, tendo sido realizadas 11 entrevistas a casos paradigmáticos. Além disso, foram recolhidas as classificações escolares de 172 estudantes de uma universidade pública específica e registadas

¹ O levantamento dos dados biográficos e escolares desenvolveu-se no âmbito do projeto *Entre Mais e Melhor Escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*, financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/IVC-PEC/4942/2012). Este projeto, coordenado pela Professora Doutora Leonor Lima Torres no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIE/UM), decorreu entre junho de 2013 e maio de 2015.

informações adicionais em diários de bordo, com base em contactos telefónicos estabelecidos com os pais dos estudantes.

A natureza longitudinal da investigação exigiu a mobilização de um conjunto alargado de técnicas de investigação quantitativa e qualitativa, beneficiando da flexibilidade metodológica inerente à estratégia do estudo de caso.

A investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regulam o processo de investigação científica. Foram salvaguardados todos os direitos dos participantes, incluindo o direito à privacidade, à não participação, ao anonimato e à confidencialidade dos dados, bem como o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2000).

4. Apresentação e discussão dos dados

A análise dos resultados do questionário revela que 40,0% dos respondentes relataram dificuldades de adaptação à universidade, correspondendo a um total de 163 estudantes reconhecidos pela excelência escolar no ensino secundário (ver Figura 1). Verificaram-se diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino quanto às dificuldades de adaptação à universidade ($\chi^2_{(9)} = 6,228$; $p\text{-value} = 0,013 < \alpha = 0,05$; $N = 409$; intervalo de confiança de 95%). Os resultados mostram que os rapazes, mais do que esperado, manifestam dificuldades de adaptação, enquanto as estudantes, mais do que o esperado, indicam não ter enfrentado tais dificuldades (ver Figura 2).

Na senda de Tavares et al. (1998), identificaram-se diferenças no envolvimento *nas aprendizagens*, de acordo com o género dos estudantes. Os autores destacam que, no primeiro ano do ensino superior, “há mais alunas a afirmar que *muitas* ou *bastantes vezes* tiram apontamentos nas aulas (92,13%), organizam os apontamentos depois das aulas (67,59%) e fazem os trabalhos de *casa* (53,46%), em comparação com os alunos que, aparentemente, se empenham menos neste tipo de tarefas – respetivamente para as mesmas tarefas 78,92%, 40% e 33,96%” (Tavares et al., 1998, p. 51, *itálico dos autores*).

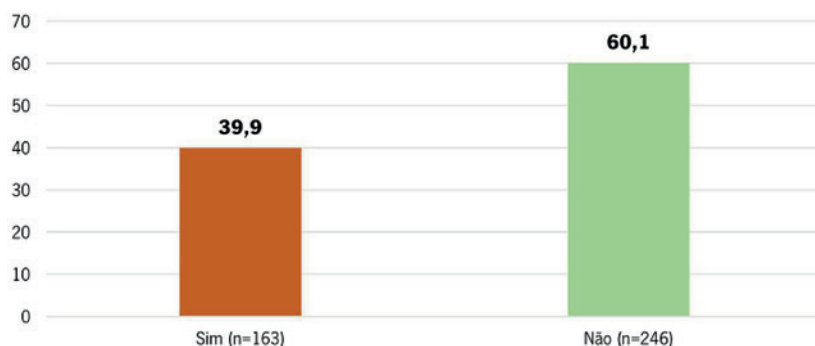


Figura 1 Percentagem de estudantes com dificuldades de adaptação ao ensino superior.

Fonte Inquérito por questionário (n = 409).

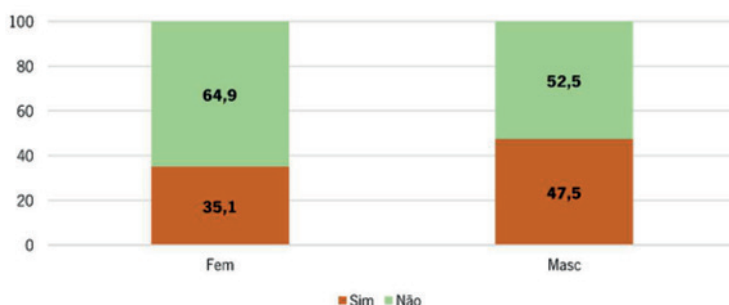


Figura 2 Diferenças de género nas dificuldades de adaptação ao ensino superior.

Fonte Inquérito por questionário (n = 409).

4.1. Principais dificuldades de adaptação

Relativamente às razões apontadas pelos estudantes que reportaram dificuldades de adaptação, a análise de conteúdo das respostas abertas do questionário identificou quatro grandes dimensões explicativas. A primeira dimensão refere-se às *exigências do trabalho académico*, destacando-se a carga de trabalho intensiva, a complexidade dos conteúdos, o elevado número de horas semanais de aulas e o ritmo acelerado. Os estudantes referem ainda dificuldades na adaptação a métodos de estudo mais autónomos, onde a autoaprendizagem prevalece, em contraste com o ensino secundário mais orientado para a memorização. A segunda dimensão incide sobre a *adaptação ao meio universitário*. A transição para um ambiente institucional, educacional e social desconhecido revela-se um desafio significativo,

especialmente para os estudantes que mudaram de cidade ou saíram da casa dos pais. O maior grau de autonomia exigido no ensino superior foi frequentemente mencionado como um elemento instigador de desadaptação. A terceira dimensão diz respeito à *relação pedagógica*, com os estudantes a referirem uma interação formal e distanciada com os docentes, caracterizada por menor proximidade e apoio reduzido. A percepção de impessoalidade, o acesso limitado à correção das provas e a escassez de *feedback* pedagógico foram destacados como aspetos que dificultam a adaptação. Por fim a quarta dimensão relacionada com o *trajeto escolar antecedente e a escolha do curso*. Os estudantes identificam fatores críticos, como o não ingresso na primeira opção, o desajuste entre as expectativas e a realidade do curso e a preparação insuficiente no ensino secundário. (ver Tabela 1).

Tabela 1 Principais razões apontadas para as dificuldades de adaptação ao ensino superior.

Dimensões	Razões	N.º de ocorrências
<i>Exigências do Trabalho Académico</i>	Carga de trabalho e exigência académica (quantidade e complexidade dos conteúdos, número elevado de horas semanais com aulas, ritmo acelerado, exigência crescente)	60
	Métodos de estudo e aprendizagem autónoma (maior autonomia no estudo, autoaprendizagem, menos tempo de estudo estruturado, capacidade de memorização não tão requerida).	32
<i>Adaptação ao Meio</i>	Transição para um ambiente novo e desconhecido (desconhecimento do ambiente institucional, educacional e social, mudança de cidade, saída da casa dos pais).	43
	Autonomia e desafios da vida independente (viver sozinho, gestão de tarefas domésticas, solidão).	9
	Ausência de suporte familiar e social (distanciamento da família e amigos).	9
	Relacionamento social (dificuldade na relação com colegas, integração social desafiante)	9
	Responsabilidade acrescida (entrar no mundo adulto, exigência de maior maturidade e responsabilidade)	8
<i>Relação Pedagógica</i>	Praxe e pressão grupal	4
	Interação formal e distanciada com os docentes (menor proximidade, menor apoio pedagógico, maior rigor e exigência, percepção de impessoalidade, menor acesso à correção das provas, falta de <i>feedback</i> pedagógico).	17

<i>Trajetória Escolar</i>	Não ingresso na 1.ª opção, má escolha do curso (desajuste entre expectativas e realidade do curso).	8
<i>Antecedente e Escolha do Curso</i>	Preparação insuficiente do secundário (habituação a notas elevadas sem exigência proporcional, métodos de estudo desajustados ao ensino superior).	6
	Desajustamento entre a área científica frequentada no secundário e o curso superior escolhido.	2
	A excelência do secundário como fator de desajuste.	1

Fonte Inquérito por questionário (N = 409). Análise de conteúdo referente à questão 35 do questionário.

4.2. Adaptação ao 1º ano: Perspetiva dos estudantes

Nas entrevistas realizadas, os estudantes confirmaram que o primeiro ano do ensino superior apresenta desafios de adaptação múltiplos e em diferentes campos (académico, social, etc.). Apesar de esperarem enfrentar algumas dificuldades, muitos relataram que o grau de complexidade dos conteúdos lecionados e a intensidade do ajustamento necessário foram superiores ao antecipado.

A dimensão de *realização académica* (Santos & Almeida, 2001) surge como a mais influente nas representações dos estudantes sobre a adaptação ao primeiro ano. Os participantes, reconhecidos por um passado escolar de excelência, obtiveram notas negativas nos primeiros testes e, em alguns casos, não concluíram unidades curriculares, acumulando dificuldades que se traduziram numa “bola de neve” ao longo do percurso académico (Borges, 2021).

Impreparados para lidar com as frustrações no trabalho escolar, que surgem pela primeira vez, a reação é de estupefação e de forte abalo. Casos individuais ilustram estas dificuldades. Antónia, estudante de Psicologia, relata o impacto emocional de ter recebido uma nota negativa no primeiro teste que realiza no ensino superior, na disciplina de Cálculo, algo que a abalou porque se considerava muito boa aluna a Matemática. Tânia, estudante de Engenharia Mecânica enfrentou desafios na gestão de múltiplas unidades curriculares, acumulando duas disciplinas em atraso já no final do primeiro semestre.

As estudantes referem o seguinte:

Em relação às notas, o primeiro teste que recebi foi uma negativa, na disciplina de Cálculo e eu fiquei muito estupefacta, porque eu era

muito boa aluna a Matemática e acho que foi esse abalo que fez eu considerar que isto é mesmo a sério (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

Acabei por reprovar logo no 1.º semestre a essas duas unidades curriculares... Em termos académicos, o 1.º semestre correu-me muito mal, foi sempre uma bola de neve, foi sempre tendo coisas a mais para fazer, então foi sempre um bocadinho mais difícil porque era difícil conciliar mais unidades curriculares, então não conseguia tirar tão boas notas, quanto eu queria (Tânia, 21 anos, Engenharia Mecânica, 3.º ano).

Apesar de terem a consciência e de expectarem uma diminuição do desempenho escolar, a intensidade do abaixamento das classificações no primeiro ano na universidade acarretou dificuldades acrescidas, ao ponto de os estudantes sentirem a falta do apoio das explicações que tinham no ensino secundário. Conceição, estudante de Medicina, salientou que no secundário sempre teve o apoio das explicações e que no superior esse reforço deixou de existir, o que segundo a própria é uma lacuna que tem dificuldades em superar. Acrescenta ainda que, no curso de Medicina que frequenta, teve dificuldades em lidar com as exigências de autoaprendizagem e de autonomia no trabalho escolar:

No primeiro ano lá está senti que esse tal apoio das explicações, houve ali uma lacuna, ou seja., como eu hei de explicar! Eu tinha as aulas e chegava às explicações e havia um reforço, certo? Que na universidade deixou de existir, ou seja, eu tenho as aulas e é um ritmo completamente diferente e aqui no Minho a Medicina é muito autoaprendizagem, são os alunos que apresentam muitas das vezes as aulas no 1.º ano que é para puxar por nós, para começarmos nós a ter o interesse e o objetivo de saber (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

4.3. O papel da praxe académica

O tema da praxe académica surgiu como uma dimensão relevante na adaptação ao ensino superior. A maioria dos estudantes avaliou positivamente esta experiência, destacando que a mesma contribuiu para a sua integração, promovendo uma gestão do tempo mais criteriosa, níveis de disciplina mais elevados e o desenvolvimento de competências de organização da vida pessoal e académica.

Os estudantes consideraram ainda que a praxe desempenhou um papel significativo na promoção da relação entre pares e na criação de novas amizades, funcionando como uma rede de suporte. Esta ligação foi especialmente valorizada pela partilha de informações, conhecimentos, apontamentos e métodos de estudo entre os caloiros. Depoimentos como “é bom para nos organizarmos”, “eu sabia que com aquele grupo eu podia contar para tudo”, “a praxe ajuda-me porque faz-me acordar às sete da manhã”, “a praxe foi uma das razões que me levou a ficar na universidade”, “a experiência da praxe foi riquíssima, no sentido que saí daquele ano a olhar para as pessoas como família, irmãos”, “partilhávamos apontamentos, livros, ideias”, são comuns nas respostas dos estudantes.

Os resultados do questionário corroboram esta perceção positiva, evidenciando a influência da praxe no desempenho académico. Entre os participantes, 35,0% (n = 314) avaliaram o impacto da praxe académica como “muito positivo” e 30,6% como “positivo” no seu desempenho académico no ensino superior (ver Figura 3). Além disso, verificou-se que as estudantes do sexo feminino, em maior proporção do que o esperado, classificaram a praxe académica como tendo um impacto “muito positivo” no seu desempenho académico (41,8%; ver Figura 3).

Os estudantes do sexo masculino estão predominantemente matriculados em cursos da área das tecnologias, particularmente nas engenharias. Neste contexto, pode-se formular a hipótese de que a maior severidade das dinâmicas de praxe nestes cursos influencia as representações mais negativas que estes estudantes manifestam sobre a praxe académica.

Ao ingressarem na universidade, os estudantes experienciam níveis elevados de insegurança, tornando as suas vulnerabilidades individuais mais visíveis, devido às dificuldades na construção de espaços de autonomia. Nos primeiros tempos no ensino superior, o grupo de colegas e as dinâmicas da praxe académica desempenham um papel na consolidação da identidade social (Estanque, 2019).

Os resultados sugerem que os estudantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de adesão à praxe académica, encarando-a como um momento transitório, numa perspetiva de quem já se projeta do *lado de lá* (Estanque, 2019). Além disso, são, sobretudo, as estudantes que identificam a praxe académica como promotora de sociabilidade e como elemento na integração dos recém-chegados à universidade.

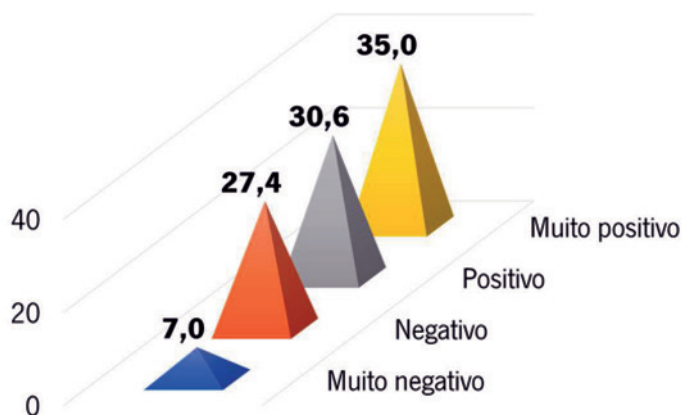


Figura 3 Avaliação do impacto da praxe académica no desempenho académico.

Fonte: Inquérito por questionário (n = 314).

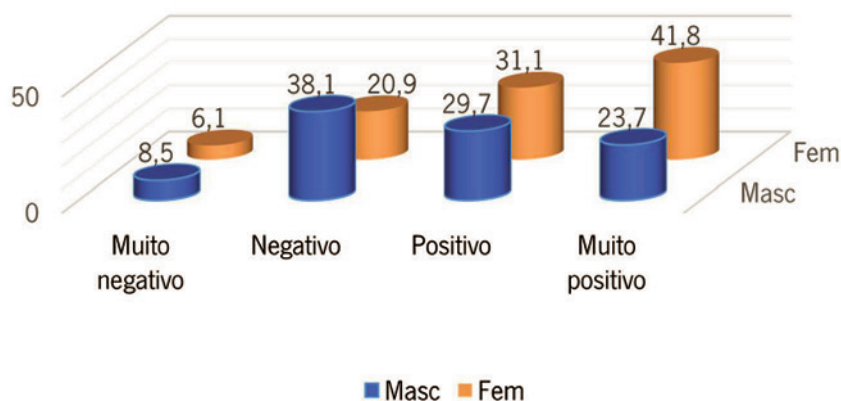


Figura 4 Diferenças de género no efeito da praxe académica na média obtida no ensino superior.

Fonte: Inquérito por questionário (n = 314).

O lado negativo da praxe académica foi igualmente referido por alguns estudantes, que relataram ter recusado participar ou ter abandonado a experiência após um curto período. As principais críticas incidiram sobre os pressupostos do seu funcionamento e as regras estabelecidas, sendo comuns expressões como “contra a obediência cega”, “não era para mim”, “muito cansativo”, “perda de tempo”, “não fazia parte da minha personalidade”, e “não era para estar aí a fazer flexões e a gritar”. Além disso, verificou-se que

os estudantes do sexo masculino manifestaram, em maior proporção, uma opinião negativa sobre o impacto da praxe no seu desempenho acadêmico (38,1%; ver Figura 4). Os estudantes que avaliaram negativamente a experiência na praxe acadêmica também reportaram, com maior frequência, um desempenho acadêmico inferior e níveis mais reduzidos de integração na universidade.

4.4. Dinâmicas de reversibilidade: Manifestação de inadaptação e o "eu revelado"

A investigação revelou que a reversibilidade dos percursos académicos é pouco expressiva em termos estatísticos, com 11,0% dos estudantes a mudaram de curso e 2,0% a manifestarem intenção de o fazer. No entanto, quando analisado em articulação com os 40% de estudantes que relatam dificuldades de adaptação, este fenómeno ganha relevância sociológica, pois sugere que uma parcela dos estudantes de excelência enfrenta desafios significativos na transição para o ensino superior. Embora a maioria dos 411 estudantes da amostra permaneça no curso inicial, os dados indicam que as dificuldades de adaptação podem, em alguns casos, culminar na reconsideração da escolha académica e na reversibilidade do percurso. Estes processos, que incluem mudanças de curso, reingressos e transferências (Vieira, 2007), não são predominantes, mas revelam que mesmo estudantes altamente bem-sucedidos no ensino secundário não estão imunes a ajustamentos no ensino superior.

4.4.1. Quando a excelência exige ajustes

A análise qualitativa dos registos efetuados em diários de bordo fornece exemplos dessas dinâmicas de reversibilidade. Por exemplo: i) uma mãe de uma estudante em *Erasmus* na Eslovénia reportou que a filha, sempre reconhecida pela sua excelência académica, frequentava o curso de Matemática, mas planeava mudar para Gestão devido a um elevado desânimo (Diário de Bordo, 22 de junho de 2016); ii) uma estudante que desistiu do curso de Bioquímica por não corresponder às suas expectativas e preparava-se para realizar novamente os exames nacionais, com o objetivo de subir a média e entrar em Medicina (Diário de Bordo, 1 julho de 2016); iii) um estudante de Bioengenharia, não identificado com o curso, transferiu-se para Gestão no 3.º ano curricular (Diário de Bordo, 1 julho de 2016); iv) uma estudante de Medicina Veterinária frequentou o curso por um ano, mas decidiu mudar para Economia por não se identificar com a área (Diário de Bordo, 1 julho

de 2016); v) um estudante mudou de Engenharia Aeroespacial para Matemática Aplicada e Computação após o primeiro ano (Diário de Bordo, 12 de julho de 2016); vi) um estudante que já tinha mudado de curso por duas vezes devido à falta de identificação com a área escolhida. Inicialmente regressou em Engenharia Civil, transferiu-se para Economia e frequenta o curso de Sistemas de Informação (Diário de Bordo, 25 de julho de 2016); vii) uma estudante que frequentava o 2.º ano curricular do curso de Psicologia, mas que manifestou a intenção de mudar para Gestão, ao considerar que este curso estaria mais alinhado com os seus interesses e objetivos (Diário de Bordo, 1 de setembro de 2017); viii) um estudante de Direito que, durante o 2.º ano curricular, interrompeu os estudos para realizar nova candidatura, desta vez ao curso de Bioquímica (Diário de Bordo, 2 de setembro de 2017).

As dinâmicas de reversibilidade observadas no ensino superior entre estudantes que, no ensino secundário, foram reconhecidos pelo seu mérito escolar tendem, inicialmente, a manifestar-se como formas de inadaptação. Em alguns casos, estas manifestações resultam num progressivo afastamento do modelo de excelência académica instituído no ensino superior, funcionando como uma manobra de contestação implícita às expectativas e normas que estruturam o desempenho estudantil (Perrenoud, 2003).

4.4.2. Razões para a mudança de curso

As dinâmicas de reversibilidade no ensino superior, identificadas em parte da amostra deste estudo, podem ser explicadas por diferentes fatores. Um dos principais motivos está relacionado com a *realização profissional futura*. Muitos estudantes desenvolvem uma reflexão crítica sobre a adequação do curso às suas expectativas profissionais, questionando se este lhes permitirá exercer uma profissão alinhada com os seus interesses e se será uma escolha viável a longo prazo. Entre os casos analisados, há estudantes que ingressaram no curso da sua primeira opção com classificações de candidatura elevadas, mas que, após uma experiência concreta no ensino superior, concluem que não se sentem realizados. Assim, de forma autónoma, optam por interromper a linearidade do percurso académico e mudar de curso, ainda que esta decisão ocorra em fases avançadas da formação.

A história de Cássio ilustra este processo. No concurso de acesso ao ensino superior de 2013 ingressou no curso de Arquitetura na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, a sua primeira opção. No entanto, no ano seguinte, voltou a concorrer, agora para o curso de Design de Comunicação

na mesma universidade. O estudante refere o seguinte: “apercebi-me que não era aquilo que pretendia fazer no futuro e que não queria fazer disso uma profissão. Por outro lado, também acredito que o curso que frequento atualmente tem mais saída profissional” (Cássio, 21 anos, Design de Comunicação, 3.º ano).

De modo semelhante, Anabela constatou que o curso de Ciências Biomédicas, sua primeira opção, não correspondia às suas expectativas profissionais. Como consequência, decidiu recandidatar-se ao ensino superior com o objetivo de ingressar em Medicina, mas acabou por ser colocada na sua quinta opção, Enfermagem, na Universidade de Aveiro. Refletindo sobre esta experiência, a estudante afirma: “Não me identifiquei com as atividades desenvolvidas durante curso e percebi que não era o que desejava para o meu futuro” (Anabela, 22 anos, Enfermagem, 4.º ano).

Outro exemplo é o de Manuel, que ingressou no curso de Enfermagem na Universidade do Minho, mas após um ano letivo decidiu interromper a formação para seguir um novo projeto de vida na Academia Militar. De acordo com o estudante, “a primeira opção não se adequava totalmente ao idealizado como trabalho para o futuro” (Manuel, 21 anos, Academia Militar, 3.º ano).

Outros estudantes mudaram de curso após um percurso académico mais prolongado de reflexão e reavaliação das suas escolhas. Margarida, inicialmente colocada em Engenharia Biológica, tomou a decisão de abandonar o curso no terceiro ano curricular para ingressar em Medicina, justificando a mudança com a necessidade de seguir aquilo que considerava ser a sua vocação. Beatriz, após quatro anos no curso de Neurofisiologia decidiu mudar para Recursos Humanos. Paulo, por sua vez, iniciou o seu percurso académico em Medicina, a sua primeira opção, mas percebeu, ao longo do primeiro ano, que estava a viver uma “ilusão”, uma vez que o seu interesse pela área era reduzido e que a experiência não correspondia às suas expectativas e vocação. Em 2015, recandidatou-se ao ensino superior e ingressou no curso de Engenharia Física, que considera oferecer-lhe maior liberdade e flexibilidade na escolha profissional.

No início do terceiro ano de Engenharia Biológica apercebi-me que não era esse o curso que queria seguir” (Margarida, 20 anos de idade, desistiu do curso (Engenharia Biológica), aguarda pelos resultados do concurso nacional de acesso de 2017).

Ao fim de 4 anos senti que a Neurofisiologia não era o que eu queria fazer no resto da minha vida (Beatriz, 23 anos, 1.º ano, Recursos humanos).

Ilusão e falta de vocação para a área da primeira escolha e maior interesse e curiosidade pela área atual, bem como a opinião de que esta permitirá mais liberdade e flexibilidade na escolha de trabalho, futuramente (Paulo, 20 anos, Engenharia Física, 2.º ano).

Outro fator na decisão de mudança de curso relaciona-se com estratégias para alcançar a *opção preferencial de candidatura*. Há estudantes que recorrem a esta abordagem quando não são colocados no curso desejado no momento da candidatura inicial, exercendo uma “desistência intencional”. Este fenómeno é particularmente evidente em candidatos a Medicina, que acabam por ingressar noutros cursos da área da Saúde, como Medicina Dentária. Diana, por exemplo, entrou em Medicina Dentária na Universidade de Coimbra em 2015/2016, mas decidiu realizar novamente os exames nacionais para concorrer a Medicina, conseguindo o ingresso no ano seguinte. Como explica a estudante, “porque sempre quis Medicina. Como o ano passado entrei em Medicina Dentária em Coimbra na quinta opção, realizei novamente os exames nacionais e este ano 2016/2017 entrei em Medicina, em Coimbra” (Diana, 19 anos, Medicina, 1.º ano). O mesmo aconteceu com Lurdes, que, após tentativas sem sucesso de ingresso em Medicina no concurso nacional de acesso de 2012, foi colocada na sua quarta opção, Medicina Dentária. Frequenta o curso, mas decide recandidatar-se no ano seguinte e conseguiu colocação no curso desejado. Como menciona a estudante, “não entrei em Medicina à primeira e por isso, antes frequentei um ano em Medicina Dentária” (Lurdes, 22 anos, Medicina, 4.º ano). De forma semelhante, Dário frequentou Medicina Dentária durante dois anos antes de conseguir transferência para Medicina na Universidade de Lisboa. Como justifica o estudante, “o curso que pretendia era Medicina desde sempre. No entanto, não tinha média suficiente, pelo que entrei em Medicina Dentária, na Universidade de Lisboa. Passados dois anos de curso consegui mudar para o que queria” (Dário, 21 anos, Medicina, 1.º ano).

Para outros estudantes, a mudança de curso resulta da insatisfação com a *experiência académica inicial*. São estudantes que decidem sair do curso sem terem a noção do passo seguinte quanto às escolhas escolares e que mostram desilusão pela escolha inicial não ter resultado. Fábio por exemplo ingressou em Medicina, mas rapidamente percebeu que “não era aquilo que tinha em mente”. Esta tomada de consciência teve um impacto psicológico significativo, deixando-o relutante quanto ao rumo a tomar. O estudante,

depois de Medicina, frequenta o curso de Física durante um ano e volta a mudar e frequenta atualmente o 4.º ano do curso de Engenharia Informática, mas ainda manifesta dúvidas se é o curso certo para si. Outros casos semelhantes incluem, Natércia que abandonou o curso de Bioquímica após um ano e se dedicou à preparação de novos exames nacionais para tentar ingressar noutra área, sem ter ainda decidido o curso que quer ingressar, sendo que o objetivo é subir a média para tentar outras áreas de estudo no ensino superior, e Hugo, que transitou de Engenharia Informática para Engenharia Eletrotécnica de Computadores por considerar que o primeiro curso não correspondia às suas expectativas. Clara, por sua vez, iniciou a formação em Radiologia, mas, ao perceber que não se identificava com o curso, voltou a concorrer ao ensino superior e, frequenta o 4.º ano de Farmácia. Observemos os depoimentos destes estudantes:

Não me encontro matriculada em qualquer curso, visto que o curso em que ingressei não foi de encontro às minhas expectativas. Pretendo mudar no próximo ano letivo, após ter tomado uma decisão sobre a mudança no ano letivo atual (Natércia, 20 anos, desistiu do curso). Porque o curso anterior não correspondeu às minhas expectativas (Hugo, 22 anos, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, 3.º ano).

Entrei em Radiologia primeiramente quando me candidatei ao ensino superior pela primeira vez. Não gostei do curso, não correspondia às minhas expectativas e por isso concorri no ano seguinte à mesma instituição de ensino, mas ao curso de Farmácia, onde me encontro a realizar o último ano (Clara, 22 anos, Farmácia, 4.º ano).

Por fim, há estudantes que mudam de curso não apenas por questões estratégicas, mas também para encontrar um percurso académico que lhes proporcione uma experiência universitária mais satisfatória e um curso mais adequado aos seus *interesses sociais*. Vicente, apesar de inicialmente ter demonstrado interesse por Engenharia Eletrotécnica, percebeu que tinha mais vocação para Engenharia Informática e decidiu repetir os exames nacionais para mudar de curso. Rafael reconheceu que estava matriculado num curso com boas perspetivas profissionais, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, mas sentia que não era a sua verdadeira vocação e, por isso admitiu a possibilidade de mudar de área. Marina cancelou a matrícula na Licenciatura em Direito no ano letivo de 2015/2016 para tentar ingressar num curso que lhe despertasse maior interesse. Bernardo, por sua vez, decidiu mudar de curso no mestrado para se dedicar à sua paixão

pela Informática Médica. Estes estudantes expressam as suas motivações da seguinte forma:

[c]omo referi noutro ponto do questionário, apesar de achar interessante a área do curso onde entrei (Engenharia Eletrotécnica), o que realmente queria e onde acho que tenho mais vocação era o curso de Engenharia Informática. Como tal, decidi repetir exames do secundário e pedir mudança de curso (Vicente, 22 anos, Engenharia Informática, 2.º ano).

Apesar de o curso onde me encontro ser bom e ter muita saída, sinto que não é a minha vocação e por essa razão pretendo mudar já no final deste ano. Caso não consiga ficarei no mesmo curso para não perder anos” (Rafael, 18 anos, Eng. Eletrotécnica e de Computadores, 1.º ano).

Vou matricular-me num curso superior que me seja mais caro e para o qual me sinto mais vocacionada. Cancelei a matrícula na Licenciatura em Direito no ano letivo 2015/2016 (Marina, 20 anos, cancelou a matrícula).

Procurar seguir a minha paixão (Bernardo, 23 anos, Mestrado em Informática Médica, 1.º ano).

Estes exemplos servem para mostrar o quanto sinuoso e não linear pode ser o caminho no ensino superior dos alunos de excelência do secundário. A romantização institucional de um determinado modelo da excelência escolar que temos vindo a assistir nas escolas portuguesas, baseado nas classificações e na linearidade dos trajetos escolares, tende a enublar o quanto esse modelo pode ser efémero no ensino superior. Perrenoud (1987) alerta que a excelência académica se tornou um modo específico e imediato de excelência, cujo padrão é redefinido em função da prossecução da escolaridade dos alunos. Uma excelência académica de curto prazo de preparação para o grau seguinte de escolaridade, resumida à instrução e às classificações escolares, no quadro de uma competição escolar entre alunos ‘comparáveis’ (na idade ou no ano de escolaridade).

5. Considerações finais

A presente investigação evidencia a complexidade da adaptação ao ensino superior de estudantes que, no ensino secundário, foram reconhecidos pela excelência académica. Embora tenham ingressado na universidade com classificações elevadas, os resultados demonstram que estes estudantes enfrentam dificuldades significativas de adaptação, as quais podem

comprometer o seu desempenho académico (Borges & Torres, 2022) e influenciar decisões futuras quanto à permanência e ao reajustamento das escolhas académicas.

A dimensão de *realização académica* surge como a mais influente na forma como estes estudantes percecionam a sua adaptação ao ensino superior. Tal facto não surpreende, considerando que a sua trajetória no ensino secundário foi estruturada sob um referencial de excelência académica assente na inteligência cognitiva e em modelos clássicos de ensino-aprendizagem, predominantemente reprodutores, acríticos e pouco reflexivos (Torres & Palhares, 2011).

Os resultados confirmam a existência de processos de reversibilidade, expressos na mudança de curso. Embora, em alguns casos, os estudantes não percecionem essa mudança como um fracasso, prevalecendo a lógica da temporalidade biográfica, os dados indicam que a principal motivação para essa reversibilidade reside na insatisfação com a experiência no ensino superior.

Os antigos alunos de excelência demonstram que a rutura com o passado escolar não foi concretizada e que, na resolução de desafios enfrentados na universidade, recorrem a estratégias e disposições adquiridas no ensino secundário, que revelam-se frequentemente desadequadas à nova condição de estudante, refletindo um *habitus* desajustado para responder à exigências do ensino superior (Coulon, 1997).

A necessidade de maior autonomia e autoaprendizagem no ensino superior, em contraste com um ensino secundário mais centrado na memorização e na reprodução do conhecimento, representa um desafio significativo para estes estudantes, que teoricamente estariam mais bem preparados para enfrentar as exigências académicas da universidade.

Neste contexto, a investigação aponta para a necessidade de repensar os critérios que definem e legitimam a excelência académica, questionando modelos de ensino e avaliação baseados exclusivamente na meritocracia das classificações escolares (Peter & Bröckling, 2017).

6. Referências bibliográficas

- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Almeida, A. N. d., & Vieira, M. M. (2009). At the entrance gate: students and biographical trajectories in the University of Lisbon. *Portuguese Journal of Social Science*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1386/pjss.8.2.165/1>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2003). Transição para o ensino superior: Estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica. *Fases @n-Line*(2), 1-6. <https://hdl.handle.net/10216/15645>
- Borges, G. (2021). *Da Excelência no Ensino Secundário à (Ir)regularidade Académica no Ensino Superior: (Des)continuidades de Percursos de Alunos Distinguidos na Escola Pública Portuguesa*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho] <https://hdl.handle.net/1822/77314>
- Borges, G., & Torres, L. L. (2022). A excelência académica entorpecida. *Revista Lusófona de Educação*, 58(58), 13-30. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle58.01>
- Costa, A. F., Lopes, J. M. T., Caetano, A., & Rodrigues, E. A. (2014). Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 5-31). Mundos Sociais.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2017). Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 22(3), 175-194. <https://doi.org/10.18316/recc.v22i3.4204>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, São Paulo(40/41), 241-328. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011>
- Estanque, E. (2019). Praxe e tradição estudantil em Coimbra. In R. Martins & A. M. Nascimento (Orgs.), *31 Desafios para o Ensino Superior. Ensaios – Vol. 1* (pp. 31-37). Imprensa Académica.
- Garza, E., & Bowden, R. (2014). The impact of a first year development course on student success in a community college: An empirical investigation. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 402-419. <https://doi.org/10.12691/education-2-6-13>
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia. *Análise social*(11), 313-345. <https://www.jstor.org/stable/41007719>

Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 138-161. <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>

Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1.º e 4.º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In) Sucesso Académico* (pp. 133-146). Porto Editora.

Perrenoud, P. (1987). Anatomie de l'excellence scolaire. *Autrement*(1), 95-100.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, 7-26. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>

Peter, T., & Bröckling, U. (2017). Equality and excellence. Hegemonic discourses of economisation within the German education system. *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 231-247. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1187575>

Pires, R. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIV, 55-87. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1407>

Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, XIX(2), 205-217. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/354/pdf>

Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1.º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Universidade de Aveiro.

Terenzini, P. T., Lorang, W. G., & Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15(2), 109-127. <https://www.jstor.org/stable/40195427>

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/67>

Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2014). Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: Tendências normativas e concepções dominantes. In M. J. d. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE – Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 482-496). De Facto Editores.

Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2017). A excelência académica na escola pública portuguesa: Tendências e especificidades. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 87-106). Fundação Manuel Leão.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, M. M. (2007). Recém-chegados à universidade: Entre constrangimentos sociais e projectos individuais. In M. M. Vieira (Org.), *Escola, jovens e media* (pp. 137-162). Imprensa de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Vieira, M. M. (2010). O futuro em aberto? Modernidade, insucesso escolar e percursos de errância no ensino superior. *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*(1), 141-183. <http://hdl.handle.net/10451/11337>

Vieira, M. M., Almeida, A. N. d., & Alves, N. (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individuação. In A. N. d. Almeida (Org.), *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos* (pp. 53-91). Educa.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.