

# EXPECTATIVAS DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO À ENTRADA NA UNIVERSIDADE: ESTUDO COM ALUNOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO

**Leandro S. Almeida, Albertino Gonçalves, Ana Paula Salgueira, Ana Paula Soares, Carolina Machado, Eugénia Fernandes, José C. Machado & Rosa Vasconcelos**

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

**Resumo** — *Este artigo analisa as expectativas de envolvimento académico de 1768 alunos que, em Setembro de 2002, se inscreveram pela primeira vez nos vários cursos da Universidade do Minho. Utilizámos o Questionário de Envolvimento Académico — versão expectativas (QEA — Soares & Almeida, 2000), que avalia as expectativas de investimento no curso, instituição, carreira, relações interpessoais e utilização dos recursos da instituição. Os resultados sugerem que os alunos, no momento em que se inscrevem na Universidade, apresentam expectativas de envolvimento muito elevadas, nas cinco dimensões do QEA. Mesmo assim, foram encontradas algumas diferenças relacionadas com variáveis demográficas e escolares dos alunos. Os alunos mais novos, do sexo feminino e deslocados da família tendem a apresentar expectativas mais elevadas de investimento académico. Também algumas diferenças de expectativas foram encontradas, quando se considera o percurso escolar anterior e o tipo de curso frequentado na Universidade.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior; Expectativas académicas; Adaptação à universidade; Sucesso académico

**KEY WORDS:** Higher education; Academic expectations; College adaptation; Academic success

## INTRODUÇÃO

O Ensino Superior tem vindo, na generalidade dos países, a abrir-se a públicos cada vez mais vastos e socialmente mais heterogéneos, passando de um “ensino de elites” para um “ensino de massas”. Em Portugal, por exemplo, passou-se de 25.000 alunos em 1960 ou de menos de 50.000 em 1970, para mais de 300.000 no final da década de noventa (Braga da Cruz *et al.*, 1995; Conceição *et al.*, 1998; DGES-ME, 1999; Gago *et al.*, 1994). Em pouco mais

*Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Leandro S. Almeida, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: leandro@iep.uminho.pt*

de vinte anos após a Revolução de 1974, Portugal quadruplicou o número de estudantes no Ensino Superior, aproximando-se das taxas europeias de escolarização neste nível de ensino (Eurydice, 2000).

No entanto, após um período de acentuado crescimento quantitativo, as instituições de Ensino Superior em Portugal orientam hoje as suas preocupações para as questões da qualidade. A redução do número de candidatos ao Ensino Superior decorrente de uma diminuição nas taxas de natalidade, a par da proliferação do número de instituições e de cursos, tanto no sector público como no privado, justificam a crescente preocupação das instituições com a atracção do maior número e melhor qualidade de candidatos. Por outro lado, preocupadas também com a permanência e o sucesso dos alunos, as próprias instituições dão hoje maior atenção à formatação curricular dos seus cursos, à adequação dos cursos às solicitações sociais e do mercado de trabalho, aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos conhecimentos, à formação pedagógica dos seus professores e à qualidade de vida no *campus* (Almeida, 2002).

Como reflexo destas preocupações podemos mencionar o volume crescente de investigações centradas no Ensino Superior. Os projectos de investigação em curso nesta área cobrem vários domínios, por exemplo, o acesso e entrada na Universidade, a adaptação e satisfação académica, a permanência e o sucesso escolar, os estágios e as saídas para o mercado de trabalho. Da mesma forma, aumentam os estudos dirigidos às condições pedagógicas dos cursos, aos processos de ensino e à formação dos professores, alargando o enfoque da investigação aos professores, dirigentes e serviços.

Os projectos centrados na adaptação e no sucesso académico dos alunos são, contudo, dominantes. Em particular, um volume bastante expressivo de estudos no nosso País orienta-se para os estudantes do 1º ano (Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Nico, 2000; Santos, 2001; Soares, 1998; Tavares & Santiago, 2000).

A literatura sugere que a transição do Ensino Secundário para o Superior é particularmente exigente, registando-se maior incidência de problemas de adaptação, de rendimento e de permanência na instituição, ao longo do 1º ano (Astin, 1993; Baker, McNeil & Syrik, 1985; Tinto, 1993). A investigação nesta área destaca vários desafios e exigências colocados por esta transição educativa aos jovens (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Baker, McNeil & Syrik, 1985; Ferreira & Hood, 1990; Fisher, 1988; Kenny & Donaldson, 1992; Kuh, 1999; Landbeck & Mugler, 1996; Paul & Brier, 1999; Soares, 1998; Wintre & Sugar, 2000). Tais desafios reportam-se a questões académicas (alterações, por exemplo, no sistema de ensino e de avaliação, participação nas aulas e métodos de estudo), sociais (separação da família e dos amigos, estabelecimento de novas amizades), pessoais (consolidação de um sentido de identidade, maior autonomia, definição de valores), e vocacionais (definição de planos e objectivos vocacionais mais específicos, construção e implementação de projectos de vida).

Em Portugal, podemos acrescentar a política de *numerus clausus* como uma nova fonte de **dificuldades** dos alunos no seu acesso à Universidade. Sendo as vagas limitadas e o acesso a uma **dada** instituição/curso determinado pela nota de candidatura, calculada com base nas



classificações obtidas no Ensino Secundário e nos exames específicos exigidos por um dado curso/instituição, verifica-se que, anualmente, cerca de 25% dos alunos não vê as suas preferências vocacionais satisfeitas. Estes alunos acabam por se matricular em cursos e instituições que não correspondem às suas primeiras opções, sendo certo que isso acabará por ter reflexos negativos na sua adaptação e investimento académico e, em boa medida, contribuir para as elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono observadas ao longo do 1º ano.

No caso do presente estudo, reportamo-nos aos projectos e expectativas que os estudantes antecipam poderem vir a concretizar na Universidade. Julgamos que as expectativas de investimento em diferentes áreas da vida académica acabarão por ser mediadoras da sua participação e adaptação à Universidade (Baker & Schultz, 1992ab; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisant, 2000; Soares & Almeida, 2001, 2002). A literatura na área sugere, aliás, que um grande número de alunos antecipa esta transição de uma forma muito positiva, por vezes mesmo idealista e pouco realista (Stern, 1966). Tais expectativas em nossa opinião deverão reflectir as experiências e as condições de vida dos alunos, e por isso mesmo exploramos neste trabalho, como algumas características demográficas e do percurso escolar anterior dos alunos as poderão influenciar. Julgamos, sobretudo, que este tipo de estudos pode concorrer para que as instituições de Ensino Superior estejam mais atentas aos alunos que acolhem e possam, assim, criar as condições necessárias à promoção da sua adaptação e sucesso académico.

## METODOLOGIA

### Amostra

A amostra é formada por 1768 alunos colocados na Universidade do Minho, na 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior no ano lectivo de 2002-03. Estes alunos encontram-se distribuídos pelos 47 cursos de graduação desta Universidade. Para efeitos deste estudo, estes cursos foram agrupados em quatro grandes áreas: Ciências Naturais, Ciências Económicas, Engenharias, e Ciências Sociais e Humanas (Quadro 1). No grupo de “Ciências Sociais e Humanas” incluímos, nomeadamente, os cursos de ciências sociais e de línguas.

Quadro 1 - Alunos por agrupamento de cursos e género

Género	Ciências Naturais		Ciências Económicas		Engenharias		C. Sociais e Humanas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	109	14.7	108	14.6	432	58.2	93	12.5
Feminino	187	18.4	213	20.9	192	18.9	426	41.8
Total	298	16.9	325	18.4	625	35.4	520	29.4

Como podemos constatar no Quadro 1, mais de um terço dos alunos da amostra são provenientes de cursos de engenharia. Por outro lado, a amostra é maioritariamente constituída por alunos do sexo feminino (58% raparigas e 42% rapazes), havendo um predomínio de estudantes do sexo feminino em todos os agrupamentos de cursos, excepto nas engenharias. De referir ainda que, em termos etários, a quase totalidade dos alunos oscila entre os 18 e os 19 anos de idade (86%), ao mesmo tempo que quase metade da amostra (49%) vai deixar a casa dos pais e mudar de residência para frequentar a Universidade. Por último, a quase totalidade dos alunos (92%) refere não possuir qualquer actividade remunerada, mesmo que exercida em regime de part-time.

### Instrumento

Os alunos responderam ao *Questionário de Envolvimento Académico — Versão Expectativas* (QEA; Soares & Almeida, 2001). Trata-se de um questionário de auto-relato, formado por 38 itens num formato *likert* de resposta (de 1 a 4 consoante o grau de acordo), avaliando aquilo que os estudantes esperam encontrar e concretizar com a sua entrada na Universidade. Tais expectativas agrupam-se em cinco áreas ou dimensões (subescalas): Envolvimento institucional, Envolvimento vocacional (carreira), Envolvimento social, Utilização de recursos, e Envolvimento curricular (curso). Pontuações mais elevadas traduzem expectativas ou intenções de maior envolvimento dos estudantes nos diferentes aspectos da vida universitária.

### Procedimentos

Os alunos responderam ao QEA no momento em que matriculavam na Universidade do Minho (ano lectivo 2002/03). Foi-lhes explicada a investigação e assegurada a confidencialidade das suas respostas. Os alunos responderam, ainda, a algumas questões relativas ao seu percurso escolar anterior (opção do curso em que se matriculavam, nota de candidatura à Universidade), entre outras. Todos os alunos colaboraram, muito embora alguns protocolos tenham sido anulados por falta de preenchimento de informação essencial dos alunos, ou por deixarem vários itens do QEA em branco (*missing*). Recorreu-se ao programa SPSS (Versão 11.0 para *Windows*) para as análises estatísticas.

## RESULTADOS

A análise dos resultados dos alunos nas cinco dimensões do QEA foi realizada sob duas perspectivas. Num primeiro momento observamos os resultados em função de algumas características demográficas, como é o caso do sexo, idade e da necessidade dos alunos mudarem ou não de residência com o ingresso no Ensino Superior. Em seguida, analisamos os



resultados no QEA considerando o percurso escolar e o ingresso na Universidade (nota de entrada, opção de escolha e curso). Como a avaliação das expectativas de envolvimento considera diferentes dimensões correlacionadas entre si, optámos por uma análise de variância multivariada (MANOVA). Com o intuito de proporcionar uma mais fácil comparação dos resultados obtidos nas diferentes dimensões e, porque estas não são formadas pelo mesmo número de itens, a pontuação total em cada subescala foi dividida pelo respectivo número de itens.

No Quadro 2 apresentamos os resultados nas cinco dimensões do QEA. De referir que para efeitos destas análises os alunos foram agrupados segundo o género (masculino/feminino), a idade (os alunos foram distribuídos por dois grupos etários: até aos 19 anos e com 20 ou mais anos) e a alteração da residência com a entrada na Universidade (distinguem-se aqueles cujo ingresso envolverá a separação da família e a mudança de residência — deslocados; e aqueles em que tal situação não se verifica — não-deslocados).

Quadro 2 - Resultados nas dimensões do QEA segundo o género, a idade e a deslocação

Variável	Categorias	N	Vocacional		Institucional		Curricular		Social		Recursos	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Género	Masculino	718	3.16	.41	2.46	.54	3.15	.53	3.07	.47	3.00	.51
	Feminino	989	3.30	.40	2.57	.51	3.44	.46	3.16	.46	3.02	.51
Idade	≤ 19 anos	1477	3.25	.41	2.51	.52	3.34	.49	3.15	.44	3.02	.50
	≥ 20 anos	230	3.21	.43	2.56	.53	3.21	.59	2.93	.53	2.97	.52
Deslocado	Sim	849	3.27	.41	2.57	.52	3.38	.48	3.16	.44	3.08	.49
	Não	858	3.21	.41	2.47	.53	3.27	.53	3.09	.48	2.95	.51
	Global	1707	3.24	.41	2.52	.52	3.32	.51	3.12	.46	3.01	.50

Como podemos observar no Quadro 2, os alunos, como um todo, apresentam resultados superiores ao ponto médio em qualquer dimensão do QEA. Este dado inicial sugere que as suas expectativas, no momento de ingresso no Ensino Superior, são bastante positivas. Esta situação é especialmente evidente no que se refere à dimensão vocacional e à dimensão curricular. Embora os resultados não se afastem muito em função das variáveis demográficas consideradas, é possível verificar que os estudantes do sexo feminino, os mais jovens e os que antecipam a saída da casa dos pais (deslocados) apresentam, tendencialmente, expectativas mais elevadas. Aliás, a análise de variância multivariada realizada tomando como variáveis dependentes as dimensões do QEA e como factores as variáveis demográficas consideradas, revela que apesar de não se registarem quaisquer efeitos de interacção, se registam alguns efeitos principais.

A variável referente à saída de casa dos pais (deslocado/não deslocado) é a que regista um maior número de efeitos estatisticamente significativos: *Utilização de recursos* ( $F=17.402$ ;  $p<.001$ ), *Envolvimento curricular* ( $F=13.808$ ;  $p<.001$ ), *Envolvimento social* ( $F=6.042$ ;  $p<.05$ ) e

*Envolvimento institucional* ( $F=5.326$ ;  $p<.05$ ). Em todas estas dimensões, as diferenças são favoráveis aos alunos que antecipam mudança de residência (deslocados) em detrimento dos que continuarão a viver com os seus pais. É nas dimensões relacionadas com a utilização dos recursos e com os aspectos curriculares que estas diferenças se fazem sentir de uma forma mais evidente.

Por sua vez, a análise tomando a variável género sugere o seu impacto significativo em duas das dimensões em análise: *Envolvimento curricular* ( $F=51.239$ ;  $p<.001$ ) e *Envolvimento vocacional* ( $F=11.924$ ;  $p<.001$ ). As expectativas mais elevadas nestas dimensões, com diferenças muito significativas, pertencem aos alunos do sexo feminino.

Por fim, a idade produz também efeitos significativos nas dimensões *Envolvimento social* ( $F=34.912$ ;  $p<.001$ ) e *Envolvimento curricular* ( $F=5.339$ ;  $p<.05$ ). Os alunos mais jovens são os que revelam expectativas mais elevadas nas dimensões curricular e social, embora se diferenciem de forma mais evidente na primeira.

No Quadro 3 apresentamos os resultados nas cinco dimensões de expectativas do QEA considerando, agora, algumas características do percurso escolar dos alunos. Os alunos formam agora três grupos em função das notas de ingresso (até 132; entre 133 e 156; e com mais de 156 pontos na escala de 0 a 200, mas em que se exige uma nota mínima de 100 pontos), assim como três grupos de acordo com a opção do curso em que foram colocados (alunos colocados na sua 1ª opção, colocados na 2ª opção, e colocados na 3ª ou outra opção). Finalmente, considera-se nesta análise os cursos de licenciatura reunidos em quatro agrupamentos (ciências, economia, engenharias e humanidades). Nesta análise consideraram-se apenas os alunos que preencheram os campos referentes a estas variáveis ( $n = 1623$ ).

Quadro 3 - Resultados nas dimensões do QEA segundo a nota de ingresso, a opção no curso e agrupamento de cursos

Variável	Categorias	N	Vocacional		Institucional		Curricular		Social		Recursos	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Nota de ingresso	≤ 132	404	3.15	.41	2.52	.50	3.22	.53	3.09	.45	2.98	.49
	133 - 156	803	3.25	.39	2.54	.52	3.35	.50	3.14	.45	3.01	.50
	≥ 157	416	3.31	.41	2.48	.54	3.40	.47	3.16	.46	3.07	.50
Opção no curso	1ª opção	1143	3.25	.40	2.51	.53	3.32	.50	3.12	.45	3.00	.50
	2ª opção	225	3.24	.42	2.55	.50	3.35	.53	3.17	.47	3.06	.48
	3ª ou outra	255	3.20	.42	2.57	.49	3.34	.47	3.15	.44	3.03	.48
Agrup. de cursos	Ciências	283	3.24	.40	2.47	.52	3.39	.49	3.07	.46	3.05	.48
	Economia	299	3.32	.37	2.61	.52	3.40	.51	3.18	.44	3.00	.51
	Engenharias	555	3.16	.40	2.45	.51	3.19	.50	3.07	.43	3.07	.47
	Humanidades	486	3.30	.42	2.58	.52	3.40	.48	3.20	.48	2.95	.52
Global		1623	3.24	.41	2.52	.52	3.33	.50	3.13	.46	3.02	.50



O Quadro 3 revela que os alunos não se distinguem de forma expressiva nos resultados do QEA em função das variáveis do percurso escolar consideradas. A análise de variância multivariada realizada, tomando como variáveis dependentes as dimensões do QEA e como factores as notas de acesso à Universidade, as opções dos alunos e o agrupamento dos cursos, revela a existência de um efeito de interacção entre as variáveis nota de ingresso e opção de colocação no curso na dimensão *Envolvimento social*. Este efeito de interacção (gráfico 1) mostra que os alunos colocados na sua 2ª opção de curso e que ingressaram com classificações mais altas apresentam expectativas de envolvimento social significativamente mais elevadas (valores entre 3.21 e 3.55), do que aqueles que tendo sido colocados também em 2ª opção, entraram com classificações mais baixas (valores entre 2.93 e 3.15). Por outro lado, verifica-se que, no grupo de alunos que entraram com as melhores classificações, os alunos colocados em 1ª opção diferem significativamente dos colocados em 2ª opção, sendo estes últimos os que registam expectativas sociais mais elevadas (para um nível de confiança de 95%, a expectativa situa-se entre 3.08 e 3.17 para os de 1ª opção e entre 3.21 e 3.55 para os de 2ª opção). São, assim, os alunos que foram colocados na sua 2ª opção de curso e que ingressaram na Universidade com classificações mais altas que registam níveis mais elevados de expectativas na área do envolvimento social.

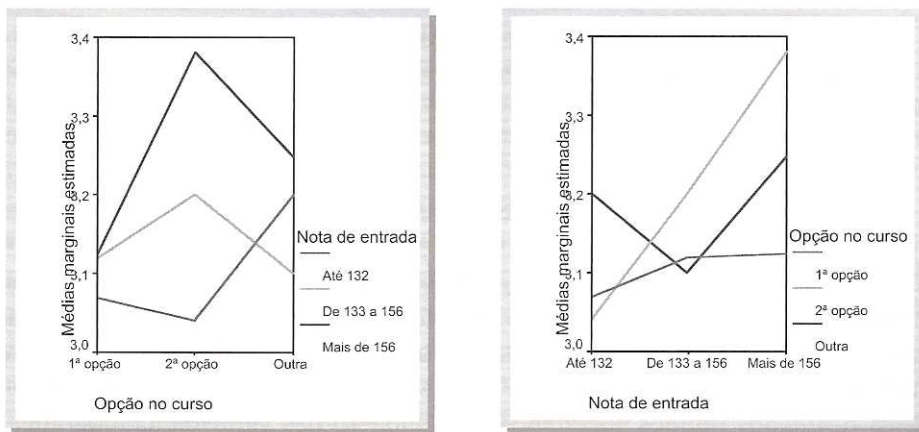


Gráfico 1 - Efeito de interacção entre opção no curso e nota de entrada na dimensão *Envolvimento Social*

Registam-se, ainda, alguns efeitos principais nas restantes escalas. A variável agrupamento de cursos afecta ainda os resultados no QEA de forma significativa, sendo, aliás, aquela onde se regista o maior número de efeitos principais: *Envolvimento curricular* ( $F=7.753$ ;  $p<.001$ ), *Envolvimento institucional* ( $F=4.918$ ;  $p<.01$ ), *Envolvimento social* ( $F=4.033$ ;  $p<.01$ ) e *Utilização de recursos* ( $F=2.940$ ;  $p<.05$ ). As diferenças mais significativas fazem-se sentir na dimensão do *Envolvimento curricular*, salientando-se os alunos dos cursos de Engenharia por

apresentarem expectativas inferiores aos colegas dos restantes agrupamentos (nesta e nas restantes análises das diferenças entre grupos recorreremos ao teste de *Scheffe*).

Quanto às expectativas relativas ao envolvimento institucional, elas são mais elevadas para os alunos do agrupamento das Ciências Económicas que diferem, significativamente, dos alunos dos cursos das Ciências Naturais e das Engenharias. Acrescente-se, ainda, que os alunos do agrupamento das Ciências Sociais e Humanas registam, também, expectativas de envolvimento institucional superiores aos alunos das Engenharias. Na dimensão das expectativas sociais, os alunos dos cursos das Ciências Sociais e Humanas registam níveis mais elevados, estatisticamente significativos, face aos alunos dos agrupamentos das Ciências Naturais e das Engenharias. Também nesta dimensão, os alunos das Ciências Económicas apresentam expectativas significativamente mais elevadas que os alunos das Engenharias. Finalmente, na dimensão onde as diferenças são estatisticamente menos significativas, *Utilização de recursos*, são os alunos que frequentam cursos de Engenharia os que manifestam expectativas mais elevadas, mas apenas estatisticamente significativas quando comparadas com os alunos dos cursos de Ciências Sociais e Humanas.

Foram ainda observados dois efeitos principais da variável nota de ingresso, ambos muito significativos, na dimensão *Envolvimento vocacional* ( $F=11.479$ ;  $p<.001$ ) e na dimensão *Envolvimento curricular* ( $F=10.340$ ;  $p<.001$ ). Em ambas as dimensões, os alunos com classificação de acesso inferiores a 133 apresentam expectativas vocacionais e curriculares mais baixas, face aos restantes colegas (os alunos com classificação de entrada na Universidade entre 133 e 156, e os que tiveram mais de 156 não se diferenciam), sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

## DISCUSSÃO

Os alunos, à chegada à Universidade, apresentam expectativas muito positivas em todas as dimensões do QEA o que, se por um lado pode traduzir uma atitude de disponibilidade para se envolverem e investirem na vida universitária, pode também confirmar a ideia do "*freshmen myth*" avançado por Stern (1966). Ocorre também que, apesar das expectativas em geral elevadas, os resultados obtidos sugerem algum impacto das variáveis demográficas e das variáveis relacionadas com o percurso escolar dos estudantes nas suas expectativas.

Reportando-nos às variáveis demográficas (idade, género e situação de deslocação), constatou-se que é junto dos estudantes do sexo feminino que se observam expectativas mais elevadas, e estatisticamente significativas, quanto às dimensões curricular e vocacional. Embora a literatura na área aponte para que esta "superioridade feminina" ocorra apenas em dimensões de índole mais curricular, sugerindo uma superioridade dos rapazes nas dimensões mais extra-curriculares da vida académica (Almeida et al., 2002; Soares & Almeida, 2002, no prelo), os resultados agora obtidos parecem evidenciar que são as alunas quem mais esperam do Ensino Superior, em todas as suas dimensões. As suas expectativas mais elevadas reportam-



se, com efeito, às actividades curriculares e extracurriculares, ou seja, oportunidades de formação académica e de desenvolvimento pessoal e social.

Em relação à idade, constata-se que os alunos mais jovens apresentam expectativas mais elevadas nas dimensões social e curricular, sendo tais diferenças particularmente significativas na dimensão social. Relativamente à dimensão social, esta diferença pode reflectir que, tendo alcançado o objectivo de entrada no Ensino Superior para o qual se empenharam durante o Ensino Secundário, os alunos mais novos passam agora a investir na dimensão social. Esta superioridade pode também ser explicada com a percepção de que, quando mais novos, mais inseguros estes alunos se sentem no novo ambiente, procurando então a amizade e o apoio dos pares. Por outro lado, as expectativas mais elevadas na dimensão curricular por parte dos alunos mais jovens, podem reflectir uma maior propensão destes alunos para as actividades de aprendizagem, o que aliás poderá estar associado a uma escolaridade básica e secundária sem retenções, reflectida na idade mais baixa com que chegam ao Ensino Superior.

As expectativas mais elevadas por parte dos alunos que tiveram que sair de casa dos pais (deslocados), nomeadamente na utilização dos recursos e no investimento curricular, podem significar que estes alunos, ao residirem tendencialmente perto da Universidade, terão maior acesso aos recursos que a Universidade proporciona. O facto dos alunos anteciparem maior autonomia e menor supervisão parental pode "libertá-los" para investirem de uma forma mais alargada na vida do *campus* (Astin, 1993; Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares & Morais, 2002; Soares & Almeida, 2002, *no prelo*).

Relativamente às variáveis do percurso escolar e acesso à Universidade (nota de entrada, opção no curso e agrupamento de curso), os resultados não parecem traduzir um impacto claro deste conjunto de variáveis em termos das expectativas dos alunos. A opção de entrada no curso, por exemplo, não parece afectar de forma significativa os resultados nas expectativas almejadas pelos alunos. Estes resultados parecem evidenciar que, para os estudantes portugueses, o nível de ensino (entrada na Universidade) mais do que o domínio de estudos surge como determinante na formulação dos seus objectivos vocacionais e na formulação das suas expectativas (Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares & Almeida, *no prelo*; Balsa *et al.*, 2001; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Nico, 1996; Soares, 1998). Com efeito, os alunos que ingressaram no curso que tinham como 2ª opção e com classificações mais altas apresentam expectativas mais elevadas nas dimensões social e de utilização dos recursos. Isto pode justificar-se, por um lado, com o argumento de que estes alunos, não estando a frequentar o curso que escolheram em 1ª opção, investem mais nas áreas interpessoais e sociais, ou, ainda, que os alunos não colocados num curso de 1ª opção justificarão a sua matrícula no Ensino Superior recorrendo mais a razões de índole social. Por outro lado, e relativamente às suas expectativas mais elevadas na dimensão de utilização dos recursos disponíveis na Universidade, esta situação poderá decorrer do facto de, nos Cursos de Ciências Naturais e de Engenharias (que representam mais de metade da amostra), haver mais alunos não colocados na sua primeira escolha, sendo estes os cursos que mais apelam a recursos tecnológicos, laboratoriais e informáticos nas suas actividades lectivas e de aprendizagem. Esta

constatação sai reforçada, ainda, pelo facto dos alunos de Ciências Naturais/Engenharia tenderem a apresentar expectativas mais baixas, face aos colegas dos demais cursos, nas restantes quatro dimensões do QEA (institucional, vocacional, curricular e social). Reportando-nos a estas dimensões, os alunos dos cursos de Ciências Económicas apresentam expectativas mais elevadas por comparação com os colegas dos cursos de Ciências Naturais e de Engenharias (também os alunos das Ciências Sociais e Humanas registam expectativas mais elevadas, mas apenas em relação aos alunos das Engenharias). Na dimensão das expectativas sociais, os alunos dos cursos das Ciências Sociais e Humanas registam níveis mais elevados, em particular quando comparados com os alunos dos agrupamentos das Ciências Naturais e das Engenharias. Estes valores sugerem que os alunos de Ciências Sociais e Humanas têm expectativas de maior envolvimento nas actividades de interacção social, o que pode relacionar-se com a motivação e valores anteriores à sua actual escolha de curso superior, com o facto destes alunos terem a percepção que nos seus cursos vão ter maiores oportunidades de desenvolverem estas competências ou, também, com a percepção de que a aquisição deste tipo de competências, que não estritamente curriculares, pode vir a ser uma mais valia aquando da procura de emprego na área dos respectivos cursos. Por sua vez, as expectativas mais elevadas quanto à utilização de recursos por parte dos alunos dos cursos de Engenharia pode decorrer da percepção correcta de uma utilização mais frequente de equipamentos laboratoriais e informáticos nas suas aulas e actividades lectivas.

Finalmente, os alunos com melhores classificações na candidatura ao Ensino Superior apresentam expectativas mais elevadas nas dimensões de envolvimento curricular e vocacional. Assim, os alunos com maior investimento nas aprendizagens ao nível do Ensino Secundário apresentam, também, maiores expectativas de investimento pessoal, nas actividades curriculares dos respectivos cursos e nos seus projectos de carreira associados à formação procurada.

## CONCLUSÕES

Os resultados do presente estudo sugerem que os alunos, ao ingressarem na Universidade, apresentam expectativas muito positivas de envolvimento e rentabilização nas diferentes áreas da vida académica. Sendo globalmente positivo este facto, a verdade é que ele poderá também revelar alguma susceptibilidade destes alunos para o desenvolvimento de sentimentos de frustração e desilusão se a experiência universitária não corresponder a essas expectativas. A literatura na área sugere a possibilidade desta ocorrência, assumindo-a como factor desfavorável à adaptação e ao sucesso académico dos estudantes do 1º ano.

As elevadas expectativas dos estudantes tendem a verificar-se nas cinco dimensões do QEA, e independentemente dos subgrupos de alunos consoante as variáveis demográficas e de percurso escolar tomadas neste estudo. Mesmo assim, algumas diferenciações foram encontradas nos valores.



Os resultados sugerem que os estudantes mais novos apresentam expectativas mais elevadas nas subescalas de envolvimento social e de investimento curricular. Se o investimento curricular nos parece estar na continuidade de um percurso académico sem retenções no ensino básico e secundário, as expectativas de envolvimento social podem estar na continuidade das tarefas desenvolvimentais da adolescência, realçando-se desta forma o compromisso com o desenvolvimento de relações afectivas e de intimidade. Tais relações parecem-nos importantes para se ultrapassarem alguns dos desafios iniciais do novo contexto de vida, desafios esses que poderão assumir maior intensidade junto dos alunos mais novos.

Ao mesmo tempo, observaram-se expectativas mais elevadas por parte dos estudantes do sexo feminino. Estas diferenças reflectem a continuidade de um compromisso maior das alunas com o estudo e com as demais actividades académicas, compromisso este com claros reflexos num maior envolvimento vocacional e curricular na Universidade. Esta atitude de maior disponibilidade para investir nas diferentes vertentes da vida académica, poderá colocar as alunas numa situação mais favorável à sua adaptação, rendimento e desenvolvimento.

As expectativas diferenciam-se, ainda, tomando os alunos que permanecem ou saem de casa dos pais para frequentar a Universidade. No presente estudo, os alunos deslocados apresentam expectativas mais elevadas de envolvimento na utilização dos recursos e equipamentos que a Universidade disponibiliza, assim como de investimento nas actividades de índole curricular, evidenciando-se nas duas situações uma ligação forte à Universidade. Em nosso entender, a mobilização de recursos pessoais para lidar com a descontinuidade em algumas áreas de vida, associada à responsabilidade de gestão de uma maior autonomia pessoal, potencia a disponibilidade maior destes estudantes para um investimento em diferentes áreas da vida académica.

Os factores relacionados com o percurso escolar anterior têm, também, algum impacto nas expectativas dos alunos recém chegados ao Ensino Superior. De modo compreensível, uma menor classificação de acesso condiciona as expectativas de envolvimento no curso e no projecto vocacional, eventualmente comprometido pela colocação num curso não desejado. Por outro lado, as expectativas face ao envolvimento em diferentes áreas da vida académica, quando relacionadas com o factor agrupamento de cursos, parecem sugerir alguma ligação entre a dimensão do envolvimento mais enfatizado e a natureza vocacional dos cursos (os novos alunos dos cursos de Ciências Económicas antecipam um maior envolvimento institucional, os novos alunos dos cursos de Ciências Sociais e Humanas valorizam o envolvimento social, e os novos alunos dos cursos de Engenharia valorizam mais a utilização dos recursos). Esta hipótese remete para a possibilidade do desenvolvimento das sensibilidades e dos investimentos pessoais e académicos pré-universitários terem algum impacto, não só na escolha dos cursos e percursos profissionais, mas, ainda, na continuidade dos investimentos e projectos vocacionais na própria Universidade. Assim, a diversidade de expectativas dos novos alunos desafia a Universidade enquanto fonte de oportunidades relevantes e distintas, acolhendo e potenciando trajectórias de desenvolvimento pessoal, social e profissional diferenciadas.

## NOTA

1 Estudo no âmbito do Projecto "Transição, adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior", financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, L. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2001). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas*. Methodus, 3-20
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Série Relatórios de Investigação. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Astin, A. (1993a). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993b). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34, 36-46.
- Baker, R. W. & Schultz, K. L. (1992a). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12(2), 23-32.
- Baker, R. W. & Schultz, K. L. (1992b). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E., Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso, P., Robinson, M. G. & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Conceição, P., Durão, D. F. G., Heitor, M. V. & Santos, F. (1998). *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Eurydice/Eurostat (2000). *Os números-chave da educação na Europa 1999-2000*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Fisher, S. (1988). Leaving home: Homesickness and psychological effects of change and transition. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition, and health*. Chichester, England: Wiley.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M. & Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.
- Kenny, M. E. & Donaldson, G. A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development*, 33, 431-438.
- Kuh, G. D. (1999). Setting the bar high to promote student learning. In G. S. Blimling, E. J. Whitt and Associates (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Landbeck, R. & Mugler, F. (1996). The transition from high school to university at the University of the South Pacific. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Using research to improve student learning*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- ME-DGES (1999). *O ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral do Ensino Superior.
- Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- OCDE (2000). *Education at Glance*. Paris: Organization for Economic and Co-operation and Development.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.
- Paul, E. L. & Brier, S. (1999). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling and Development*, 79(1), 77-89.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, Apontamentos UM.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*.



- Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & Almeida, L. S. (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao Ensino Superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. *Actas do Seminário Pedagogia em Campus*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American College. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Tavares, J. & Santiago, R. A. (Orgs.) (2000). *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Wintre, M. G. & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214.

## ACADEMIC INVOLVEMENT EXPECTATIONS AT UNIVERSITY: RESEARCH WITH STUDENTS FROM THE UNIVERSITY OF MINHO

**Abstract** — *This paper analyses the academic involvement expectations of 1768 students who, in September 2002, enrolled into the various courses in Universidade do Minho (Portugal). We used the Academic Involvement Questionnaire — Expectations version (QEA — Soares & Almeida, 2000), which evaluates five involvement dimensions: investment in course, institution, career, interpersonal relationships and college resources utilization. The results suggest that, at the beginning of their first year, students present very high expectations in those five dimensions. Nevertheless, some differences were found, when taking into consideration student's gender, age and being, or not dislocated from home. We also found some differences according to the student's school background, as well as according to the type of course attended in the University.*