

Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano*

Leandro S. Almeida**

Eugénia Fernandes**

Ana Paula Soares**

Rosa Vasconcelos**

Ana Cristina Freitas**

Resumo: No presente trabalho analisam-se as expectativas dos estudantes acerca do seu envolvimento em diversas dimensões associadas à vida académica, assim como os comportamentos vivenciados uns meses após essa entrada tomando as mesmas dimensões. A amostra considerada é formada por 314 estudantes do 1º ano de três agrupamentos de cursos (Ciências e Engenharia; Ciências Económicas; e Ciências Sociais e Humanas) da Universidade do Minho. Estes alunos responderam, no início do ano e a meados do 2º semestre, ao *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA; Soares & Almeida, 2001) nas suas versões de expectativas (Versão A) e comportamentos (Versão B). Os resultados sugerem níveis elevados de expectativas iniciais dos estudantes no momento da sua entrada na Universidade, registando-se uma diminuição significativa de tais índices no segundo momento da avaliação, em particular nas subescalas de envolvimento institucional e de envolvimento vocacional. Algumas oscilações nos resultados foram encontradas tomando os alunos de acordo com o agrupamento do curso frequentado, com o género, os níveis escolares dos pais ou o facto de frequentarem ou não um curso de 1º opção.

Palavras-chave: Transição para a Universidade; Ajustamento académico; Expectativas académicas.

Abstract: This paper analyses students' initial expectations concerning personal investment in different domains of academic life, as well as behaviours some months later in those same dimensions. The sample included 314 first year students of the University of Minho from three graduations areas: science and engineering, economic sciences, and social sciences and humanities. A questionnaire of academic involvement (QEA; Soares & Almeida, 2001) was applied to students at entrance (expectations version) and at middle of first semester (behaviours version). Results suggest higher levels of initial expectations at the entrance in the university, and a significant decrease of those levels some months later, namely in the institutional and vocational subscales. Some significant changes have been found considering the domain and option of graduation studies, gender and academic level of parents.

Key-words: Transition to university; Academic adjustment; Academic expectations.

* Estudo integrado no projecto "*Transição, adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior*", financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa de Apoio a Projectos de Pesquisa no Domínio Educativo (2001/04).

** Universidade do Minho.

Introdução

Assistimos nas últimas décadas a uma progressiva democratização social no acesso ao Ensino Superior em Portugal. Este fenómeno aumentou de forma muito significativa o número de alunos neste nível de ensino, assim como a sua diversidade social (Gago *et al.*, 1994; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Balsa & Franco, 2001; Almeida *et al.*, 2002, 2003). Claro está que este aumento e diversidade na composição discente do Ensino Superior proporcionou outras tantas mudanças e rupturas neste nível de ensino, desde logo dificuldades várias ao nível das suas estruturas físicas e pedagógicas, registando-se uma relativa massificação também ao nível do corpo docente. Com efeito, mesmo que se fale mais da massificação observada ao nível dos alunos, é também questionável a real qualificação e capacitação dos professores recrutados em resposta aos múltiplos estabelecimentos (públicos e privados, universitário e politécnico) e cursos criados num período temporal relativamente curto.

A literatura internacional aborda também a heterogeneização crescente dos estudantes do Ensino Superior, reportando-se às suas médias de acesso, capacidades, motivações, atitudes, projectos vocacionais e expectativas (Katchaudourian & Boli, 1985; Astin, 1993; Kuh, Hu & Vesper, 2000). De entre as múltiplas variáveis mencionadas e intervenientes na transição, ajustamento e sucesso académico dos alunos (sucesso académico aqui assumido em sentido amplo e não confinado às actividades curriculares e ao rendimento escolar), centraremos este artigo nas expectativas que os estudantes formulam ou apresentam no momento de entrada no Ensino Superior, apreciando ainda como tais expectativas se concretizam, ou não,

alguns meses após essa entrada. Segundo alguma literatura na área, as expectativas iniciais dos estudantes constituem-se num bom predictor dos índices de participação académica, e em particular do seu envolvimento nas actividades curriculares (Astin, 1984; Baker & Schultz, 1992a; Soares, 2003).

Dois aspectos merecem referência nesta introdução. Em primeiro lugar, o sentido e papel desempenhado pelas expectativas iniciais. Em segundo lugar, a questão da sua satisfação, ou não, ao longo do curso. Podemos afirmar que as expectativas reflectem características pessoais pré-universitárias dos estudantes (por exemplo, percursos escolares, interesses e aspirações), estando forçosamente moldadas pelos seus contextos educativos (por exemplo, família, professores e pares). Aliás, pensando na amostra de alunos que tomaremos neste estudo, e em particular na origem sócio-cultural da maioria dos estudantes da Universidade do Minho (por exemplo, proveniência dos distritos de Braga, Viana do Castelo e concelhos limítrofes do distrito do Porto; pais com profissões médias e baixas; pais com habilitações escolares ao nível do Ensino Básico), mais podemos aceitar o papel das expectativas iniciais dos alunos no seu investimento e adaptação académica, sobretudo reconhecendo que estes alunos não tiveram, na maioria dos casos, antecedentes familiares de frequência do Ensino Superior.

Procurando uma descrição dos alunos em função das suas expectativas iniciais, Jackson e colaboradores (2000) diferenciaram quatro grupos de estudantes: (i) os “optimistas” (expectativas muito positivas e, por vezes, algo irrealistas acerca da vida universitária nos seus desafios, características e exigências); (ii) os “preparados” (expectativas positivas doseadas com al-

guma consciência acerca das dificuldades e exigências que a vida universitária comporta); (iii) os “receosos” (fracas expectativas em função de níveis consideráveis de receio e apreensão acerca dos múltiplos contornos, geralmente desconhecidos, da vida universitária); e (iv) os “complacentes” (fracas expectativas em face de uma antecipação de poucos ganhos ou de uma postura de baixa exigência em relação à vida académica). Os resultados de alguns estudos tomando estes subgrupos mostram que os estudantes “preparados” apresentam índices superiores de adaptação à Universidade comparativamente aos colegas reunidos nos subgrupos “receosos” ou “complacentes”. Aqueles alunos parecem antecipar e enfrentar melhor as dificuldades inerentes à transição e aos desafios académicos (Jackson *et al.*, 2000; Pancer *et al.*, 2000). Por outras palavras, as expectativas jogam um papel relevante na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior pois que influenciam a forma como os alunos enfrentam as múltiplas e complexas tarefas desta transição (Baker & Siryk, 1984, 1989; Gonçalves & Cruz, 1988; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Brooks & DuBois, 1995; Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Santos, 2000; Tavares *et al.*, 2000). Referimo-nos a exigências académicas a vários níveis (i) *académico* (adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem e aos novos sistemas de avaliação); (ii) *social* (estabelecimento de novos padrões de relacionamento com a família, professores e colegas); (iii) *pessoal* (aumento do sentido de identidade, exigências de autonomia, desenvolvimento da intimidade e de uma visão pessoal do mundo); e (iv) *vocacional* (exploração e compromisso com objectivos educativos e/ou profissionais no quadro do curso).

Em segundo lugar, aceitando-se o impacto das expectativas, podemos questionar-nos igualmente sobre o impacto nas vivências académicas de eventuais discrepâncias que possam ocorrer entre as expectativas dos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior (*expectativas académicas*) e a sua experiência efectiva uma vez integrados nesse contexto (*comportamentos académicos*). A literatura sugere que os estudantes com elevadas expectativas, quando a experiência académica não as satisfaz, apresentam maiores dificuldades de adaptação e realização académicas face aos colegas que, pelo contrário, experienciam realidades que suplantam as suas expectativas iniciais (Baker & Schultz, 1992a,b). Desiludidos ou fascinados – assim podemos designar esses dois grupos – os alunos enfrentam os múltiplos desafios e tarefas académicas com níveis diferentes de energia, optimismo e percepções de bem-estar e de sucesso, justificando os primeiros alguma atenção por parte das autoridades e dos serviços académicos. Com efeito, pese embora o facto de algumas dessas expectativas iniciais reflectirem apenas visões irrealistas e ingénuas da vida universitária por parte de alguns alunos (Stern, 1966; Baker, McNeil & Siryk 1985; Baker & Schultz, 1992a,b; Jackson, Pancer & Pratt, 2000; Pancer *et al.*, 2000), é verdade também que nem sempre a Universidade trabalha suficientemente junto dos estudantes do Ensino Secundário no sentido de uma clarificação dos seus objectivos, exigências e características. Assim, são frequentes as quebras nas expectativas iniciais dos estudantes, situação esta visível ao longo dos primeiros meses de frequência universitária e podendo explicar parte das elevadas taxas de insucesso e de abandono no 1º ano (Baker *et al.*, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Nico, 1996; Tavares *et al.*, 2000).

Assim, alguns estudos sugerem que o 1º ano de frequência universitária representa um período particularmente crítico, experienciando alguns estudantes problemas emocionais e interpessoais, como o isolamento, a depressão ou o consumo de substâncias, a título de exemplo (Cutrona, 1982; Fisher, 1994; Grace, 1997; Alva, 1998; Coll, 1999).

Face ao exposto, o presente artigo pretende descrever as expectativas apresentadas pelos alunos no momento da sua entrada na Universidade, assim como as suas vivências a este propósito já numa fase mais avançada da sua frequência académica (a meio do 2º semestre do 1º ano). Os resultados serão analisados em função de algumas variáveis dos estudantes (género, agrupamento e opção do curso frequentado, e nível de escolarização dos pais), procurando-se apreciar eventuais diferenças nas expectativas e vivências reflectindo algum impacto de tais variáveis. Por último, avança-se neste artigo para o cálculo de um diferencial entre as pontuações dos estudantes nas expectativas e nas vivências tomando cada uma das dimensões do questionário utilizado. Este diferencial, traduzindo de algum modo a “desilusão” ou o “fascínio” com a experiência universitária, será analisado ponderando aquelas mesmas variáveis descritivas dos alunos.

Método

Amostra

A amostra foi constituída por 314 estudantes que no ano lectivo 2002-03 ingressaram no 1º ano de 21 cursos de licenciatura da Universidade do Minho, e que organizamos em três grandes áreas de cursos (entre parêntesis surgem indicados os cursos incluídos): (i) Ciências e Enge-

nharia (Engenharia Têxtil, Engenharia de Sistemas e Informática, Engenharia e Gestão Industrial, Biologia Aplicada, Ensino de Matemática, Matemática e Ciências da Computação, e Optometria e Ciências da Visão); (ii) Ciências Sociais e Humanas (Comunicação Social, Psicologia, Sociologia, Geografia e Planeamento, História, Línguas Estrangeiras Aplicadas, e várias Licenciaturas em Ensino de Línguas); e (iii) Ciências Económicas (Economia, Gestão, Direito, Relações Internacionais, e Negócios Internacionais). O Quadro I apresenta a distribuição da amostra em função das variáveis sócio-demográficas e do percurso escolar dos alunos: género, idade, habilitações literárias dos pais (baixa, média e superior, ou seja, progenitores com habilitações literárias até ao Ensino Básico, progenitores com habilitações ao nível do Ensino Secundário ou equivalente e progenitores com frequência ou formação ao nível do Ensino Superior, respectivamente), saída de casa (deslocado da sua família para frequentar o Ensino Superior *versus* não deslocado), opção de curso (colocado ou não colocado no curso da sua 1ª opção de candidatura) e nota de ingresso no curso-estabelecimento de ensino.

Face aos valores percentuais recolhidos, podemos dizer que a larga maioria dos alunos observados é do género feminino, acompanhando a sua frequência a distribuição de género dominante em cada agrupamento de cursos (maior contraste tomando alunos de “ciências e engenharia” *versus* “ciências sociais e humanas”). Os alunos da amostra apresentam uma média etária em torno dos 18 anos de idade, verificando-se valores etários próximos nos dois géneros e nos três agrupamentos de cursos. A amostra é, ainda, maioritariamente constituída por alunos cujos pais apresentam baixos níveis literários (predo-

Quadro I – Descrição geral da amostra (N=314)

Variáveis	Grupos de Curso					
	Ciências e engenharias		Ciências económicas		Ciências sociais e humanas	
Género	M=26 (32.5%) F=54 (67.5%)		M=29 (30.2%) F=67 (69.8%)		M=26 (18.8%) F=112 (81.2%)	
Idade	Méd=18.1	DP=.70	Méd=18.1	DP=.78	Méd=18.2	DP=1.19
Habilitações dos pais	B=19 (23.8%) M=32 (40%) S=27 (36.3%)		B=46 (47.9%) M=34 (35.4%) S=16 (16.7%)		B=50 (36.2%) M=62 (44.9%) S=26 (18.8%)	
Saídas de casa	Sim=43 (53.8%) Não=36 (45%)		Sim=53 (55.2%) Não=43 (44.8%)		Sim=91 (65.9%) Não=47 (34.1%)	
Opção do curso	1ª Opção=48 (60%) Outra 32 (40%)		1ª Opção=86 (89.6%) Outra 10 (10.4%)		1ª Opção=105 (76.1%) Outra 33 (23.9%)	
Nota de candidatura	Méd=15.0	DP=18.03	Méd=15.0	DP=13.46	Méd=15.5	DP=17.99

minando a escolaridade básica e secundária). Para a maioria dos alunos, a entrada neste nível de ensino envolveu a sua saída de casa, encontrando-se maioritariamente num curso de 1ª opção ou escolha. Apresentam, ainda, como nota média de candidatura ao Ensino Superior 15 valores (numa escala de 0 e 20 valores, sendo exigido uma nota mínima de 10 valores para aceder aos cursos na Universidade do Minho).

Instrumentos

O *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA; Soares & Almeida, 2001), é um questionário de auto-relato que procura avaliar aquilo que os jovens esperam encontrar/concretizar na instituição de Ensino Superior onde acabaram de entrar (Versão A - *expectativas*), e aquilo que efectivamente tiveram oportunidade de encontrar/realizar no decurso do 1º ano enquanto estudantes desse nível de ensino (Versão B - *comportamentos*). Constituído por 38 itens numa escala de resposta *likert* de 4 pontos, o QEA avalia, assim, o grau de investimento cognitivo e comportamental que os estudantes esperam dedicar (Versão A) ou dedicaram (Versão B) à vida universitária em cinco áreas: *Envolvimento institucional*, *Envolvimento vocacional*, *Envolvimento social*, *Utilização de recursos* e

Envolvimento curricular. A utilização conjunta das duas versões do questionário pretende avaliar o grau de concretização das expectativas almejadas pelos alunos à entrada da Universidade e inferir acerca do seu grau de satisfação com a experiência universitária.

O QEA tem sido alvo de diferentes estudos (e.g. Soares & Almeida, 2001; Soares, 2003) que têm confirmado a sua estrutura dimensional e corroborado as suas qualidades métricas em termos de validade e fidelidade. No Quadro II da página seguinte, descrevemos as cinco dimensões do QEA, bem como o número de itens que as compõem e os índices de consistência interna obtidos.

Valores mais elevados nas diversas dimensões traduzem intenções de maior envolvimento (expectativas) ou maior frequência de comportamentos e vivências mais bem sucedidas (comportamentos) dos estudantes nos diferentes aspectos da vida universitária (instituição, projecto de carreira, pares, recursos disponibilizados e curso).

Procedimentos

As duas versões do QEA foram administradas pela equipa de investigação em dois momentos ao longo do 1º ano. A avaliação das expectativas ocorreu no momento de inscrições/matriculas dos alunos na Univer-

Quadro II – Dimensões, número de itens e valores

Dimensões		itens	Alpha	
			Versão A	Versão B
Envolvimento institucional	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos nas actividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, e de utilização dos serviços de apoio disponíveis. Inclui, ainda, a avaliação que os estudantes realizam do tipo de relação que esperam estabelecer/estabeleceram com os seus professores.	10	.83	.77
Envolvimento vocacional	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em actividades relacionadas com a implementação/desenvolvimento dos seus planos/objectivos vocacionais (e.g. avaliar até que ponto o curso corresponde realmente aos seus interesses/capacidades, explorar as actividades profissionais e a evolução do mercado de emprego nas áreas mais relacionadas com o curso frequentado).	10	.79	.78
Envolvimento social	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em actividades sociais de interacção com os colegas do seu e doutros cursos da Universidade. Inclui, ainda, a avaliação que realizam do grau em que serão/foram capazes de estabelecer relações de maior proximidade (intimidade) com eles.	6	.68	.76
Utilização de recursos	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de utilização dos recursos disponíveis no campus, tanto no que se refere às infra-estruturas (e.g. biblioteca, ginásio, bares), como aos equipamentos (e.g. laboratorial, informático, electrónico) existentes para a realização de actividades recreativas e/ou académicas.	6	.74	.71
Envolvimento curricular	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em actividades mais directamente relacionadas com as aprendizagens curriculares do curso que frequentam. Inclui, ainda, a avaliação do grau em que se esperavam envolver/envolveram num conjunto de atitudes/hábitos produtivos de trabalho (e.g. ir às aulas e participar nelas, organizar os apontamentos, fazer leituras adicionais para a realização de trabalhos ou preparação dos exames).	6	.66	.68

sidade do Minho. Neste momento, os alunos preencheram um questionário de caracterização sócio-demográfica e do percurso escolar anterior, respondendo ainda ao *Questionário de Envolvimento Académico*, na sua versão de expectativas (QEA – Versão A). Próximo do final do 2º semestre (início de Maio), os alunos responderam ao *Questionário de Envolvimento Académico*, na sua versão de comportamentos (QEA – Versão B). De referir que, à excepção do primeiro momento onde as medidas foram administradas individualmente no espaço disponibilizado pela Universidade do Minho para as inscrições/matrículas, no segundo momentos O QEA (Versão B) foi colectivamente, em ambiente de sala de aula, utilizando parte das aulas práticas ou teórico-práticas. Este procedimento procurou maximizar a participação dos alunos

no estudo, dado o regime de controlo de faltas a que estão sujeitos neste tipo de aulas (contudo apenas foram recuperados nas aulas 314 dos 520 alunos inicialmente previstos).

Resultados

Nos quadros seguintes apresentam-se os resultados obtidos pelos sujeitos da amostra nas subescalas que integram cada uma das versões do instrumento utilizado no estudo. Esta apresentação considera a distribuição dos resultados em função de algumas variáveis sócio-demográficas e do percurso escolar anterior dos alunos. Nos Quadros III e IV apresentam-se tais resultados em função das variáveis área de cursos e opção-curso de entrada.

Quadro III – Médias e desvios-padrão nas subescalas do QEA (Versão A), segundo a área de cursos frequentada e a opção-curso de entrada

Áreas	Opção	N	Envolvimento institucional		Envolvimento vocacional		Utilização de recursos		Envolvimento social		Envolvimento curricular	
			Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp
Ciências e engenharias	1ª	48	24.8	6.39	32.5	5.04	18.7	3.38	17.9	3.07	19.2	3.16
	Outra	32	26.2	3.97	32.9	3.96	18.7	2.12	19.3	1.86	19.6	2.94
Ciências económicas	1ª	86	26.0	5.14	33.1	3.44	18.4	2.71	18.7	2.00	19.7	2.58
	Outra	10	25.6	3.57	32.1	2.69	18.7	2.26	18.6	1.78	18.9	2.53
Ciências sociais	1ª	105	26.3	5.45	33.5	4.11	18.4	2.42	18.6	2.65	19.9	2.77
	Outra	33	26.5	4.49	32.7	3.37	18.8	2.55	19.4	2.43	19.7	2.21

Quadro IV - Médias e desvios-padrão nas subescalas do QEA (Versão B), segundo a área de cursos frequentada e a opção-curso de entrada

Áreas	Opção	N	Envolvimento institucional		Envolvimento vocacional		Utilização de recursos		Envolvimento social		Envolvimento curricular	
			Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp
Ciências e engenharias	1ª	48	14.4	5.13	25.0	4.65	15.3	4.03	17.4	3.13	15.8	2.87
	Outra	32	15.7	7.51	23.6	4.21	15.9	3.66	17.4	2.45	16.2	2.58
Ciências económicas	1ª	86	15.3	4.28	25.1	4.51	13.8	3.07	17.0	3.21	17.2	2.70
	Outra	10	14.4	2.17	23.4	3.72	14.1	1.66	17.7	2.50	17.3	2.26
Ciências sociais	1ª	105	15.3	3.76	25.6	4.66	15.8	3.10	17.7	3.13	17.5	2.65
	Outra	33	14.9	3.83	24.0	4.43	15.8	3.34	17.6	2.99	17.5	2.84

Para uma apreciação das discrepâncias nas médias, procedeu-se a análises de variância (MANOVA) dos resultados nas subescalas de cada uma das versões do questionário. De um modo geral, os resultados obtidos não se diferenciam consoante a área e a opção do curso dos alunos. Por exemplo, na Versão A do QEA não encontramos qualquer efeito secundário ou efeito principal que assuma significado estatístico. Na Versão B, verifica-se um efeito estatisticamente significativo da variável área de curso nas subescalas *Utilização de recursos* ($F=4.387$; $p<.05$) e *Envolvimento curricular* ($F=7.215$; $p<.001$). No primeiro caso, os alunos dos agrupamentos 3 (ciências sociais e humanas) e 1 (ciências e engenharias) referem uma maior utilização dos recursos face aos colegas do agrupamento 2 (ciências económicas). Na subescala *Envolvimento curricular* obser-

va-se uma diferença favorável aos alunos dos cursos dos agrupamentos 2 e 3 quando comparados com os colegas dos cursos do agrupamento 1. Verificou-se, ainda, um efeito principal da variável opção do curso na subescala *Envolvimento vocacional* ($F=5.194$; $p<.05$), podendo reflectir melhores índices de envolvimento nesta área por parte dos alunos que frequentam cursos de 1ª opção.

Os Quadros V e VI, da página seguinte, apresentam os resultados nas subescalas que integram cada uma das versões do QEA considerando a variável género e os três níveis de habilitações literárias dos pais.

As análises de variância realizadas (MANOVA), explicitam um efeito significativo de interacção das duas variáveis na subescala *Envolvimento institucional* ($F=4.509$; $p<.05$) e na subescala

Quadro V - Médias e desvios-padrão nas subescalas do QEA (Versão A), segundo a área de cursos frequentada e a opção-curso de entrada

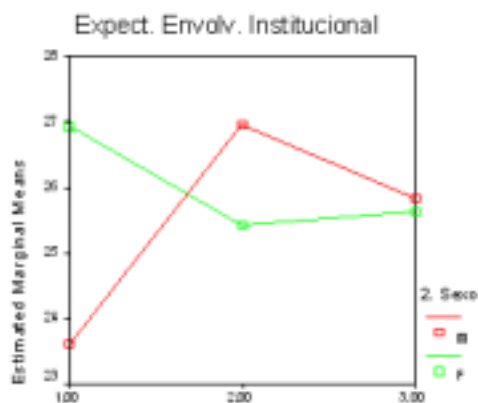
Gênero	Nível educativo	N	Envolvimento institucional		Envolvimento vocacional		Utilização de recursos		Envolvimento social		Envolvimento curricular	
			Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp
Masculino	baixo	22	23.6	4.28	31.3	3.43	18.0	2.94	18.5	2.35	17.7	2.42
	médio	32	27.0	5.75	32.3	4.27	18.8	2.72	19.0	2.32	18.4	3.26
	alto	27	25.8	6.56	33.3	5.03	18.6	3.35	19.4	2.73	19.6	2.75
Feminino	baixo	93	26.9	5.43	33.5	3.58	18.7	2.55	18.7	2.50	20.1	2.48
	médio	96	25.4	4.35	33.3	3.65	18.4	2.54	18.7	2.33	20.1	2.45
	alto	44	25.6	5.46	33.0	4.60	18.4	2.40	18.8	2.76	19.8	2.67

Quadro VI - Médias e desvios-padrão nas subescalas do QEA (Versão B), segundo o gênero e o nível literário dos pais

Gênero	Nível educativo	N	Envolvimento institucional		Envolvimento vocacional		Utilização de recursos		Envolvimento social		Envolvimento curricular	
			Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp
Masculino	baixo	22	15.7	4.64	25.2	4.66	15.6	3.46	17.6	3.05	15.9	2.35
	médio	32	14.8	4.10	24.3	3.88	14.7	2.91	17.7	2.94	15.6	3.06
	alto	27	17.0	6.63	25.3	5.25	15.6	3.18	18.1	3.07	16.1	2.94
Feminino	baixo	93	14.6	3.90	24.3	4.06	15.4	3.47	17.2	3.13	17.6	2.38
	médio	96	15.1	4.92	25.1	4.76	15.0	3.62	17.2	2.96	17.4	2.73
	alto	44	15.1	3.84	25.8	4.94	14.6	3.21	17.5	3.22	17.3	2.92

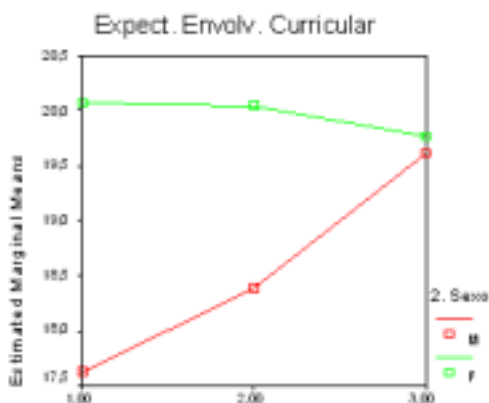
Envolvimento curricular ($F=3.286$; $p<.05$). Tendo em vista uma melhor interpretação destes efeitos secundários nas duas subescalas, os valores estão indicados nos Gráficos 1 e 2.

Observando as oscilações representadas nos gráficos, podemos afirmar que as expectativas de envolvimento académico nas duas áreas avaliadas pelas subescalas em apreço são mais elevadas junto das alunas.



HABCASAL

Gráfico 1 – Efeito de interação das variáveis sexo x habilitações literárias dos pais na subescala Envolvimento Institucional



HABCASAL

Gráfico 2 – Efeito de interação das variáveis sexo e habilitações literárias dos pais na subescala Envolvimento Curricular

Contudo tais discrepâncias oscilam consoante o nível de habilitações literárias dos pais. Em particular, a superioridade feminina ocorre apenas junto dos alunos cujos pais apresentam mais fracas habilitações literárias, verificando-se uma coincidência dos valores nos alunos cujos pais detêm habilitações académicas superiores. Por sua vez, na Versão B do QEA não se verificou qualquer efeito significativo de interação dos dois factores nas suas cinco subescalas, assim como nenhum efeito principal associado às habilitações literárias dos pais. A variável género apresenta um efeito significativo na variância dos resultados na subescala *Envolvimento curricular* ($F=18.437$; $p<.001$), favorável aos alunos do género feminino. Por último, calculámos um diferencial, a nível de cada aluno, entre os seus índices de expectativas e de comportamentos por subescala, considerando as duas versões do QEA. Nos quadros VII e VIII apresentamos os resultados obtidos cruzando esses valores com as variáveis consideradas neste estudo.

Analisando as discrepâncias observadas nos resultados por subescala tomando as expectativas iniciais dos alunos e os seus comportamentos de envolvimento académico próximo do final do ano lectivo, observamos que em todas as situações as expectativas iniciais suplantavam as “concretizações” efectuadas ou conseguidas no segundo momento da avaliação. Com efeito, tomando os valores dos dois quadros anteriores, verificamos que esse diferencial é sempre positivo (resultados mais elevados nas expectativas). A grandeza dos diferenciais obtidos, no entanto, não pode deixar de ser lida à luz do número de itens em cada uma das subescalas do QEA. Assim, nas duas primeiras subescalas temos 10 itens, enquanto nas três restantes temos apenas 6 itens. Face a esta informação, podemos constatar diferenciais mais elevados na subescala de envolvimento institucional (descida de cerca de 10 ou 12 pontos) e na subescala de envolvimento vocacional

Quadro VII - Médias e desvios-padrão das diferenças entre expectativas e comportamentos segundo a área de cursos frequentada e a opção-curso de entrada

Áreas	Opção	N	Envolvimento institucional		Envolvimento vocacional		Utilização de recursos		Envolvimento social		Envolvimento curricular	
			Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp
Ciências e engenharias	1ª	48	10.3	5.76	7.5	5.79	3.3	4.30	0.6	3.14	3.4	3.94
	Outra	32	10.5	8.32	9.3	6.46	2.8	2.58	2.0	2.58	3.4	3.04
Ciências económicas	1ª	86	10.7	6.08	8.1	5.04	4.6	3.61	1.7	3.24	2.5	3.13
	Outra	10	11.2	4.32	8.7	4.99	4.6	2.37	0.9	2.54	1.6	3.18
Ciências sociais	1ª	105	10.9	5.99	7.9	5.45	2.6	3.20	1.3	3.17	2.4	2.80
	Outra	33	11.6	5.05	8.8	4.25	3.0	3.61	1.8	3.40	2.2	2.65

Quadro VIII – Médias e desvios-padrão das diferenças entre expectativas e comportamentos segundo o género e o nível literário dos pais

Género	Nível educativo	N	Envolvimento institucional		Envolvimento vocacional		Utilização de recursos		Envolvimento social		Envolvimento curricular	
			Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp	Méd.	Dp
Masculino	baixo	22	8.0	5.18	6.1	4.58	2.5	3.40	0.9	2.40	1.7	2.22
	médio	32	12.1	6.90	8.0	5.47	4.1	3.45	1.4	3.90	2.8	4.28
	alto	27	8.8	6.66	8.0	5.69	3.0	3.38	1.3	3.86	3.5	3.43
Feminino	baixo	93	12.3	5.59	9.2	4.84	3.3	3.57	1.5	2.89	2.5	3.01
	médio	96	10.3	6.35	8.2	5.33	2.4	4.15	1.5	3.23	2.7	2.85
	alto	44	10.5	5.60	7.2	5.58	3.9	3.24	1.2	2.86	2.5	3.14

(descida de cerca de 7 ou 8 pontos). Convertendo as oscilações verificadas da versão de expectativas para a versão de comportamentos em número de itens (escala *likert* de 0 a 4 pontos), podemos apontar que a oscilação se aproxima em 3 itens na subescala de envolvimento institucional, em cerca de 2 itens na subescala de envolvimento vocacional, em cerca de 1 item na subescala reportada à utilização de recursos, sendo inferior a esse valor nas subescalas envolvimento curricular e envolvimento social (aquela em que as oscilações são efectivamente menores, sugerindo relativa estabilidade dos valores entre expectativas e comportamentos na amostra).

Analisando a variância dos valores observados tomando a diferença entre expectativas e comportamentos, procedemos a uma análise da variância (Manova) tomando em primeiro lugar o agrupamento do curso e a opção dos alunos, e em segundo lugar o género e as habilitações académicas dos pais. Os valores obtidos, e reportando-nos às variáveis grupo e opção de curso, apontam para uma ausência de efeitos secundários de interacção de ambas as variáveis, não se observando ainda qualquer efeito principal associado à variável opção do curso. Ao nível do agrupamento dos cursos, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa na subescala utilização de recursos ($F=3.381$; $p<.05$) e na subescala envolvimento curricular ($F=3.50$; $p<.05$). Olhando às médias por agrupamento de cursos, observa-se maior discrepância entre expectativas e comportamentos junto dos alunos de ciências económicas na utilização dos recursos e junto dos alunos de ciências e engenharia no envolvimento curricular. Por último, apreciando o impacto das variáveis género e habilitações dos pais verificou-se, apenas, um efeito secundário destas variáveis

na subescala envolvimento institucional ($F=5.432$; $p<.01$), que se explicita no gráfico 3.

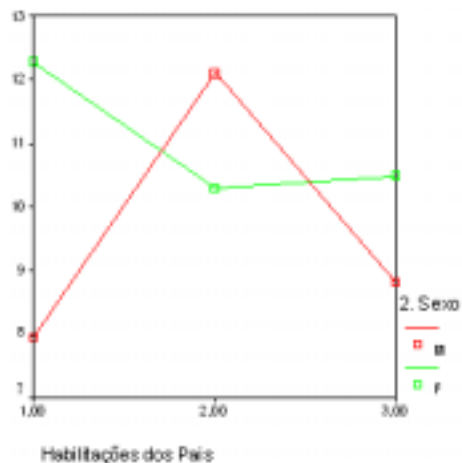


Gráfico 3 – Efeito secundário do género e habilitações dos pais na subescala de envolvimento institucional

Conforme podemos verificar pelos valores que constam no gráfico, os índices de envolvimento institucional oscilam segundo o género dos alunos e as habilitações académicas dos pais. Um maior envolvimento ocorre junto das alunas quando provenientes de famílias com menores e mais elevadas habilitações escolares, invertendo-se a situação a favor dos rapazes nos níveis de escolaridade intermédios.

Discussão e conclusões

Os resultados obtidos sugerem que os alunos, quando entram na Universidade, apresentam um índice positivo de expectativas nos vários domínios avaliados, sendo as respectivas médias superiores ao ponto intermédio decorrente do número de itens e leque de pontuações por item em cada subescala. Sugerem também que,

próximo do final do ano, os índices de envolvimento, traduzidos nos comportamentos e vivências nesses mesmos domínios, ficam aquém dos níveis iniciais de expectativas. Este atenuamento aparece mencionado noutras investigações junto de alunos do 1º ano do ensino superior, podendo estar associado quer a expectativas iniciais irrealistas quer a alguma desilusão sentida à medida que se avança na vivência académica.

Tomando as diferenças entre os níveis de expectativas e de comportamentos concretizados nas várias subescalas, verificamos que, em termos de amostra ou de média geral, são mais os alunos “desiludidos” do que “surpreendidos positivamente”. Com efeito, o sentido dessa diferença é favorável às expectativas iniciais, ou seja, os valores obtidos mostram uma diminuição nas percepções de envolvimento académico entre o início (expectativas) e o final do 1º ano (comportamentos).

Interessante assinalar, no entanto, que os valores desta discrepância não ocorrem na mesma ordem de grandeza nas cinco subescalas do QEA. Por exemplo, tais discrepâncias são mais expressivas nas subescalas de envolvimento institucional e de envolvimento vocacional, e menores nas subescalas de envolvimento curricular e social (sobretudo, neste última subescala, as expectativas iniciais dos alunos situam-se, em termos de média, ao mesmo nível dos valores obtidos na versão dos comportamentos).

Apreciando os valores das expectativas, dos comportamentos e das discrepâncias entre os dois em função das variáveis dos alunos, podemos afirmar que ao nível das expectativas iniciais verificamos valores mais elevados na subescala envolvimento vocacional por parte dos alunos colocados num curso de 1ª opção, como seria esperado. Em paralelo, os alunos colocados

numa opção que não a primeira apresentam índices mais elevados de expectativas na subescala de envolvimento social. Interessante, ainda, referir que as alunas cujos pais apresentam índices de escolarização mais baixos apresentam, de um modo geral, expectativas mais positivas, excepto na dimensão do envolvimento social onde pontuam superiormente as colegas cujos pais detêm índices mais elevados de escolarização. Tomando os resultados na vertente comportamentos do QEA, voltamos a encontrar índices mais elevados de envolvimento vocacional por parte dos alunos colocados num curso de 1ª opção. Os alunos dos cursos de ciências económicas pontuam aquém dos demais colegas na subescala utilização dos recursos, o que também se verifica em relação aos alunos de ciências e engenharia na subescala de envolvimento curricular. Na subescala de envolvimento social verificamos uma diferença a favor dos alunos que não frequentam um curso de 1ª escolha, sobretudo se olharmos ao subgrupo de alunos de ciências económicas. Olhando à variável género, encontramos uma diferença favorável às alunas na subescala de envolvimento curricular.

Considerando a diferença entre as expectativas iniciais e os índices de envolvimento académico a meio do 2º semestre nas cinco subescalas do QEA, observamos maior desilusão por parte dos alunos de ciências económicas na subescala de utilização de recursos, dos alunos de ciências sociais e humanas na subescala de envolvimento social e dos alunos de ciências e engenharia na subescala de envolvimento curricular. Estas discrepâncias parecem ainda maiores quando em cada um desses cursos tomamos os alunos que frequentam cursos de 1ª opção, parecendo assim mais “desiludidos”. De referir, ainda, uma maior discrepância dos valores na subescala de

envolvimento vocacional junto das estudantes cujos pais possuem menores habilidades escolares, o mesmo ocorrendo em relação à subescala de envolvimento curricular junto dos alunos cujos pais detêm maiores níveis de escolarização (ou nas alunas cujos pais possuem níveis intermédios de escolarização). Em termos de envolvimento social, por último, as alunas provenientes de famílias com maiores índices de escolarização parental mostram-se menos desiludidas face às suas expectativas iniciais, como aliás ocorre o mesmo em relação aos alunos cujos pais possuem índices inferiores de escolarização.

A terminar, olhando a relevância do tema das expectativas iniciais dos estudantes na sua transição e ajustamento ao Ensino Superior, parece-nos da máxima importância aumentar os estudos e a informação a este propósito. Por um lado, importa diversificar as amostras dos alunos, sendo certo que alunos com maiores problemas na sua adaptação e realização académica acabam por ir abandonando as aulas ou, ainda, o curso, afectando a representatividade dos grupos avaliados. Por último, importa aprofundar uma análise item a item, e aluno a aluno. Esta última análise parece-nos particularmente importante se quisermos tomar as discrepâncias entre as expectativas e os comportamentos de investimento no final do 1º ano. Se é verdade que a amostra no seu todo e nos seus vários subgrupos apresentaram uma discrepância no sentido de alguma desilusão com a realidade e vivências académicas, certo que também alguns alunos apresentaram uma pontuação em sentido inverso sendo do máximo interesse identificá-los e encontrar as razões de tal ocorrência. Nessa altura, teremos avançado numa compreensão quanto ao funcionamento destas variáveis e dos processos de transição e adaptação

académica dos estudantes do 1º ano, e ao mesmo tempo inventariado algumas formas de intervenção no sentido do apoio aos alunos mais “fragilizados” nestes processos comportando desafios desenvolvimentais.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P. & Morais, N. (2002). Perfil escolar e sócio-demográfico dos candidatos ao Ensino Superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & Vasconcelos, R. M. (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., Machado, C., Machado, J. C. & Salgueira, A. P. (2003). As expectativas de envolvimento académico na chegada à Universidade: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Comunicação apresentada no V *Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39, 3-10.

- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34, 36-46.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- 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.
- Balsa, C. & Franco, L. (2001). *Observatório dos novos alunos da Universidade Nova de Lisboa*. Lisboa: CEOS. (relatório policopiado).
- Balsa, C. Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. & Campos R, L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- 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: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- Brooks, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Coll, K. M. (1999). An assessment of drinking patterns and drinking problems among community college students: Implications for programming. *Journal of College Student Development*, 40, 98-101.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruyvo, B., Ambrósio, T., Silva, C. M., Duarte, T., Teixeira, M., Proença, L., Alves, M. G. & Lisboa, M. (1994). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-289.
- Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.
- Grace, T. W. (1997). Health problems of college students. *College Health*, 45, 243-250.
- 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.
- Katchadourian, H. & Boli, J. (1985). *Careerism and intellectualism among college students: Patterns of academic and career choice in undergraduate years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Hu, S. & Vesper, N. (2000). "They shall be known by what they do": An activities-bases typology of college students. *Journal of College Student Development*, 41, 228-330.
- Nico, J. B. (1996). A entrada na universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol. II. Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 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.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. 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: Conselho Académico, Universidade do Minho.