ORGANIZADORES
TERESA MEDEIROS
ERMELINDO PEIXOTO



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
DO ENSINO SECUNDÁRIO AO ENSINO SUPERIOR

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DIRECÇÃO REGIONAL DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: DO ENSINO SECUNDÁRIO AO ENSINO SUPERIOR

Título: *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*

Organizadores: Teresa Medeiros e Ermelindo Peixoto

Layout: João Pedro Vaz de Medeiros

Capa: "Arquipélago" de Tomaz Vieira

Execução Gráfica: Nova Gráfica, Lda.

Tiragem: 500 exemplares

Data da edição: 2005

ISBN: 972-8612-23-0

Depósito Legal: 228 880 / 05

PERCURSOS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO COM ALUNOS DO 1º ANO DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Leandro S. Almeida, Albertino Gonçalves, Ana Paula Salgueira, Ana Paula Soares & José Cunha Machado [1]

Resumo

No âmbito de um projecto financiado pela Fundação *Calouste Gulbenkian* sobre a integração e o sucesso académicos dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior, recolheu-se informação junto de 1768 alunos que, em Setembro de 2002, procederam à sua inscrição nalgum dos 47 cursos de licenciatura da Universidade do Minho. Nesta comunicação centrar-nos-emos, apenas, na análise das relações entre as expectativas de envolvimento académico tal como avaliadas pelo QEA (Soares & Almeida, 2001) e algumas variáveis de caracterização sócio-demográfica e do percurso escolar anterior dos alunos. Os resultados obtidos nas cinco dimensões das expectativas de envolvimento académico (curso, instituição, carreira, relacionamento interpessoal e utilização de recursos) revelam diferenças estatisticamente significativas quando consideramos o género e o estatuto de residência (ser ou não deslocado) dos alunos, assim como, a nota de candidatura e a área de cursos frequentada. Contrariamente àquilo que era esperado, não se registaram diferenças no tipo de expectativas almejadas pelos alunos aquando da sua entrada na Universidade, em função do grau de correspondência entre as suas preferências vocacionais e o curso-instituição em que actualmente se encontram.

Abstract

As part of a project on academic success and adjustment of first year college students (funded by the Calouste Gulbenkian Foundation), the academic involvement expectancies of 1768 students were assessed (in September, 2002) as they entered University for the first time. This study deals specifically with the analysis of relationships between expectations regarding academic involvement as assessed by the QEA questionnaire (Soares & Almeida, 2001) in the following dimensions: course, institutional, vocational, interpersonal and resource availability and use. Some demographic and other variables related to the high school experience of participating students were also taken into consideration. Results obtained on the five dimensions previously mentioned show some statistically significant differences. These differences appear essentially when we consider student's gender and place of residence, as measured in distance from campus. Differences were also found whenever major area and student grade point entry average were both considered. Contrary to expectation, no statistical differences were found in students' expectancies regarding vocational and career issues. That is, there was no relationship between career choice, as indicated initially, and major area at the University.

[1] Universidade do Minho

Introdução

A transição para o Ensino Superior representa um grande desafio para os estudantes, dadas as suas descontinuidades em termos das experiências pessoais, sociais e académicas dos alunos. Aliadas às mudanças desenvolvimentais, próprias da transição da adolescência para a vida adulta, surge agora uma série de novas exigências colocadas pelo novo contexto educativo (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Brooksll & Dubois, 1995; Chickering & Reisser, 1993; Gerdes & Mallinckrodt, 1994). Em termos académicos, tais exigências podem passar, por exemplo, por um nível de ensino mais exigente, novas formas de gestão do tempo, estudo e ritmo de trabalho, novas tipologias de aulas e novos moldes na avaliação (Almeida, 2002; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Gonçalves & Cruz, 1988; Kuh, 1999; Landbeck & Mugler, 1996).

Adicionalmente, grande parte dos jovens que ingressam no Ensino Superior são confrontados com a necessidade de, pela primeira vez, sair de casa e separar-se dos pais e dos amigos. Esta situação pode, num domínio mais pessoal, criar desafios acrescidos que envolvem a gestão de novos papeis e responsabilidades e a adaptação a um contexto sócio-relacional desconhecido (Ferreira & Hood, 1990; Fisher, 1988; Kenny & Donaldson, 1992; Paul & Brier, 1999; Wintre & Sugar, 2000). Os níveis de autonomia dos estudantes acabam por assumir, nesta altura, um papel relevante na forma como os jovens lidam com esta transição educativa e resolvem as tarefas que lhe estão inerentes (Castro, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1968; Pinheiro, 1994; Soares, Almeida & Ferreira, 2002).

Nesta análise, importa ainda reconhecer a multiplicidade de motivações, objectivos, intenções e expectativas com que os alunos ingressam neste nível de ensino (Astin, 1993ab; Kuh, Hu & Vesper, 2000). Com efeito, a massificação do Ensino Superior em Portugal fez com que a população que acede a este nível de ensino se tornasse cada vez mais heterogénea tanto ao nível das classificações de entrada e trajectórias escolares, como da região ou da classe social de origem (cf. Balsa *et al.*, 2001; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Eurydice/Eurostat, 2000; ME-DEGES, 1999). Encontramos, actualmente, nos mesmos cursos e salas de aulas, grupos de alunos com percursos escolares anteriores e com expectativas claramente diferenciadas. Acreditamos que tais expectativas se assumem como percepções, projectos e motivações que podem modelar os primeiros tempos dos estudantes na Universidade e afectar, de forma significativa, a qualidade da sua transição e adaptação ao contexto universitário (Baker & Schultz, 1992ab; Jackson, Pancer, & Pratt, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Soares & Almeida, 2001, 2002).

Importa reconhecer que a maioria dos alunos antecipam a sua entrada no Ensino Superior de forma bastante positiva. Stern (1966) utilizou, aliás, a expressão "*freshman myth*" para descrever a fantasia, ingenuidade e idealismo que podem caracterizar as expectativas desses estudantes. A palavra "mito" sugere que algumas destas expectativas positivas dos alunos raramente são satisfeitas. Isto explica, aliás, porque os alunos, à medida que avançam na Universidade, vão tendo desta avaliações mais negativas (Baker, McNeil & Siryk, 1985). As maiores quebras das expectativas tendem a registar-se ao longo do primeiro ano, quando a discrepância, entre aquilo que era esperado e a realidade, se torna mais evidente (Berdie, 1966). Logicamente que a violação, ou confirmação, dessas expectativas acabará por ser um importante factor na compreensão e explicação do processo de adaptação à Universidade e dos níveis de rendimento, desenvolvimento e satisfação obtidos.

Assim, sabendo-se que a incidência de problemas como o abandono, o insucesso e o desajuste é maior no primeiro ano de frequência universitária (cf. Astin, 1993a; Baker, McNeil & Syrik, 1985; Tinto, 1993; OCDE, 2000), o estudo das expectativas dos alunos aquando da sua entrada na Universidade, ganha uma renovada importância. Aos gestores dos cursos e dos serviços do *campus* interessará conhecer, não só as expectativas dos alunos à chegada, mas em que medida as mesmas se concretizam ou se frustram ao longo do primeiro ano na Universidade. Serão essas expectativas realistas? Formulam os estudantes, no momento do acesso, expectativas demasiado elevadas por desconhecimento da

realidade académica? Ou, formulam eles expectativas demasiado reduzidas? Em que áreas ou actividades se centram as suas expectativas mais elevadas e mais reduzidas? Estarão todas as suas "novas" expectativas reportadas ao *campus* e ao curso, ou estão dirigidas para contextos "externos" e quais?

Para além das razões anteriores, o conhecimento das expectativas dos "caloiros" em Portugal pode justificar-se, ainda, pela percentagem considerável de alunos que não frequentam o par instituição/curso correspondente à sua primeira escolha. O sistema de *numerus clausus* instituído na regulação do acesso dos estudantes ao Ensino Superior Público, para além das classificações mínimas fixadas, explica que entre 25 e 30% dos estudantes (os nossos dados reportam-se sobretudo à Universidade do Minho) – ou seja, um em cada quatro alunos – não frequenta a instituição/curso que mais desejariam. Se acrescentarmos a esses alunos aqueles que mencionam frequentar o par correspondente à sua 1ª escolha, apenas porque essa foi a sua opção nos impressos do Ministério da Educação, então podemos antecipar que um número significativo de alunos frequenta cursos/instituições não sintonizados com os seus reais interesses. Nesta situação, as suas expectativas na instituição ou no curso poderão não ser elevadas podendo a sua permanência no Ensino Superior justificar-se por outras razões que interessaria conhecer.

Com este artigo, no quadro de um projecto sobre a adaptação e o sucesso académico dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, apresentamos os resultados da aplicação de um questionário de expectativas académicas no momento em que os alunos formalizavam a sua inscrição nos cursos da Universidade do Minho (Setembro, 2002). Para esta análise, consideramos algumas variáveis sócio-demográficas (género e habilitações académicas dos pais) e do percurso escolar anterior dos alunos (médias de acesso, opções instituição/curso de entrada e áreas de cursos frequentadas).

Metodologia

Amostra

Este estudo considera as respostas de 1768 alunos colocados na Universidade do Minho, na 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior 2002-03, distribuídos pelos 47 cursos desta Universidade. Estes cursos distribuem-se por sete Conselhos de Cursos, de acordo com o modelo organizacional da Universidade do Minho: Conselho de Cursos de Ciências (onde incluímos o curso de Medicina); Conselho de Cursos de Ciências Económicas; Empresariais e Políticas; Conselho de Cursos de Ciências Sociais; Conselho de Cursos de Educação Infantil e Básica; Conselho de Cursos de Educação e Psicologia; Conselho de Cursos de Engenharia (onde está incluído o curso de Arquitectura) e Conselho de Cursos de Letras e Ciências Humanas. No Quadro 1 apresentamos os efectivos da amostra em cada um destes agrupamentos de cursos.

Quadro 1: Número e percentagem de alunos por Conselho de Cursos.

Conselhos de Cursos	N	%
Ciências	298	16.9
Ciências Económicas, Empresariais e Políticas	325	18.4
Ciências Sociais	181	10.2
Educação Infantil e Básica	75	4.2
Educação e Psicologia	109	6.2
Engenharia	625	35.4
Letras e Ciências Humanas	155	8.8
Total	1768	100.0

Como podemos constatar no Quadro 1, mais de um terço dos alunos da amostra são provenientes do Conselho de Cursos de Engenharia. Por sua vez, o Conselho de Cursos de Letras e Ciências Humanas detém apenas 9% da amostra, ao mesmo tempo que os Conselhos de Cursos de Educação e Psicologia e de Educação Infantil e Básica, em conjunto, não vão além dos 10%. No Quadro 2 apresentamos outras características da amostra, nomeadamente no que se refere ao sexo, idade e habilitações literárias dos pais.

Quadro 2: Alunos segundo as variáveis sexo, idade e habilitações escolares dos pais.

Variável / Categoria	N	%
Sexo: (Não Resposta = 8; 0.5%)		
– Masculino	742	42.2
– Feminino	1018	57.8
Idade: (Não Resposta = 35; 2.0%)		
– 17 anos (+ 1 de 16 anos)	261	15.1
– 18 anos	949	53.8
– 19 anos	289	16.7
– 20 anos	122	7.0
– 21 anos	34	2.0
– 22 anos	20	1.2
– 23 anos ou mais (1 de 57 anos - a idade máxima)	58	3.7
Habilitações Literárias do Pai: (Não Resposta = 70; 4.0%)		
– Sem habilitações	10	0.6
– Ensino Primário	692	40.8
– Ensino Preparatório (5º/6º ano)	232	13.7
– 9º ano ou equivalente	246	14.5
– Ensino Secundário ou equivalente	249	14.7
– Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)	234	13.8
– Pós-graduação (mestrado/doutoramento)	35	2.1
Habilitações Literárias da Mãe: (Não Resposta = 51; 2.9%)		
– Sem habilitações	12	0.7
– Ensino Primário	692	40.3
– Ensino Preparatório (5º/6º ano)	281	16.4
– 9º ano ou equivalente	190	11.1
– Ensino Secundário ou equivalente	223	13.0
– Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)	290	16.9
– Pós-graduação (mestrado/doutoramento)	29	1.7

A amostra é maioritariamente feminina (58% raparigas e 42% rapazes). As idades oscilam entre os 16 anos e os 57 anos tendo, o maior número de efectivos, 18 anos de idade (53.8%). Por outro lado, cerca de 40% dos pais e das mães dos alunos em causa, têm o Ensino Primário como habilitação académica e, apenas, 16% dos pais e 19% das mães apresentam graus académicos do Ensino Superior.

Para além dos elementos constantes do quadro anterior, podemos acrescentar que, para quase metade da amostra (49%), a entrada na Universidade não vai implicar mudança de residência, significando nestes casos a "manutenção da situação familiar" anterior. Por outro lado, a quase totalidade dos alunos (92%) refere não possuir qualquer actividade remunerada, mesmo que exercida em regime de *part-time*.

Instrumento

O estudo inclui, nesta 1ª fase, a aplicação de um questionário de caracterização sócio-demográfica e de descrição do percurso escolar dos alunos, assim como do *Questionário de Envolvimento*

Académico – Versão expectativas (QEA; Soares & Almeida, 2001). O QEA é um questionário de auto-relato que procura avaliar as expectativas de envolvimento académico dos alunos no momento de ingresso no Ensino Superior, ou seja, aquilo que os estudantes esperam realizar/concretizar com a sua entrada na Universidade. O questionário é constituído por 38 itens, com um formato *likert* de 4 pontos (1 – *nunca ou quase nunca*; 2 – *poucas vezes*; 3– *bastantes vezes*; e 4 – *sempre ou quase sempre*) distribuídos por cinco dimensões (cf. Quadro 3) que apresentam valores de consistência interna adequados (cf. Soares & Almeida, 2001).

Quadro 3: Descrição das dimensões e número de itens do QEA (Soares & Almeida, 2001).

	Dimensões	itens
Envolvimento institucional	define as expectativas de envolvimento dos estudantes nas actividades extra-curriculares proporcionadas pela instituição em que estão inseridos, bem como a 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
Envolvimento vocacional	define as expectativas de envolvimento dos estudantes em actividades relacionadas com a implementação e o desenvolvimento dos seus objectivos/ planos vocacionais. Inclui actividades como o avaliar até que ponto o curso/ instituição corresponde aos seus interesses e capacidades, bem como a exploração das actividades profissionais mais relacionadas com o curso que frequentam.	10
Envolvimento social	define as expectativas de envolvimento dos estudantes em actividades de interacção com os colegas do seu e doutros cursos da Universidade, em aspectos relacionados com o lazer, a discussão de temas da actualidade, académicos, sociais e éticos. Inclui ainda, a avaliação que os estudantes realizam do grau em que serão/foram capazes de estabelecer relações de maior proximidade (intimidade) com os seus colegas.	6
Utilização de recursos	define as expectativas dos estudantes acerca da utilização dos recursos disponíveis no *campus* tanto no que se refere às infra-estruturas (biblioteca, ginásio, bares) como aos equipamentos (laboratorial, informático, electrónico), para a realização de actividades recreativas e/ou académicas.	6
Envolvimento curricular	define as expectativas de envolvimento dos estudantes nas actividades mais directamente relacionadas com as aprendizagens proporcionadas no curso que frequentam. Inclui aspectos como o participar activamente nas aulas e o desenvolvimento de um conjunto de atitudes/hábitos produtivos de trabalho (acompanhamento das aulas, consulta de bibliografia, organização dos apontamentos).	6

Pontuações mais elevadas traduzem expectativas ou intenções de maior envolvimento dos estudantes nos diferentes aspectos da vida universitária (instituição, projecto de carreira, pares, recursos disponibilizados e curso), enquanto que, valores mais baixos, traduzem intenções de menor envolvimento. De referir, no entanto que, face ao significado diferenciado de cada uma das cinco áreas, os alunos podem apresentar um padrão de expectativas/comportamentos de envolvimento distintos em função do domínio representado em cada dimensão. Um estudante pode, por exemplo, apresentar elevadas expectativas e/ou comportamentos de envolvimento social e institucional, elevadas expectativas e comportamentos de utilização dos recursos existentes no *campus* e baixas expectativas e comportamentos de investimento no seu projecto de carreira e curso. Contudo, os padrões de expectativas/comportamentos de envolvimento dos alunos parecem tender a apresentar alguma consistência nas várias dimensões avaliadas (cf. Almeida *et al.*, 2002; Soares & Almeida, 2001, 2002).

Procedimentos

No momento de matrícula na UM (final de Setembro, 2002), solicitou-se aos alunos o preenchimento dos questionários, assegurando-se a confidencialidade das suas respostas. Duas licenciadas foram recrutadas para apoio aos alunos nesse preenchimento. Para o seguimento dos alunos (dada a natureza longitudinal do projecto de investigação onde este estudo se encontra inserido), foi-lhes solicitado o nome e/ou o número mecanográfico de aluno da UM. As análises estatísticas foram realizadas através do programa SPSS (Versão 11.0 para *Windows*).

Resultados

Os resultados apresentam-se repartidos por três rubricas: análise dos itens e das subescalas do QEA, análise dos resultados no QEA segundo variáveis sócio-demográficas dos alunos, e análise dos resultados no QEA segundo alguns indicadores do percurso escolar dos estudantes.

Análise dos itens e das subescalas

Quadro 4: Análise factorial dos itens do QEA.

	Factores				
Itens	*I*	*II*	*III*	*IV*	*V*
31	.66*				
29	.61*				
38	.60*				
21	.54*				
26	.54*				
34	.53*				
8	.51*				
24	.49*				
33	.45	.30	.27*		
17	.44*				
10	.43	.30*			
3	.43*				
20	.40			.36*	
32		.71*			
35		.66*			
23		.63*			
19		.61*		.35	
14		.59*			
30	.35	.56*			
36	.38	.55*			
27		.50*		.43	
1			.93*		
12			.79*		
15			.78*		
13			.46*		.38
4	.30		.39*		
16				.70*	
5				.57	.34*
7		.39*		.53	
9	.34			.52*	
22				.51*	
37	.36	.34		.41*	
28	.36	.31		.40*	
18					.64*
25					.64*
2					.60*
6					.60*
11			.31		.39*
% Variância	25.3	6.60	5.0	4.0	4.0
Valor próprio	9.6	2.5	1.9	1.5	1.5

* Itens pertencentes à subescala de acordo com o modelo original dos autores (Soares & Almeida, 2001)

Dado o interesse em aumentar a informação relativa à validade do *Questionário de Envolvimento Académico – Versão expectativas* (QEA; Soares & Almeida, 2001), aproveitamos os dados deste estudo para (re)apreciar a estrutura factorial dos itens do QEA, e avaliar em que medida tal estrutura se aproxima do modelo proposto pelos seus autores. No Quadro 4 apresentamos os resultados da análise factorial dos itens, condicionando a extracção aos cinco primeiros factores (número de dimensões defendidas no modelo original do QEA) e retendo as saturações superiores a .35 (valores inferiores a .35 estão indicados no quadro quando era esperado que esse item saturasse num determinado factor).

Na extracção inicial de factores, segundo o critério de *Kaiser*, verificamos o aparecimento de seis factores com valor próprio igual ou superior à unidade (47.9% da variância explicada). Numa aproximação ao modelo teórico do QEA, reduzimos a extracção aos cinco primeiros factores, o que aliás não reduz de fora significativa a variância explicada.

Quadro 5: Análise dos itens por subescalas e coeficiente *alpha* por subescala.

itens	média	d.p.	Ritc	*alpha* se...
Factor I – Subescala "*Envolvimento vocacional*" (*alpha*=.81)				
3	3.2	.69	.37	.81
8	3.3	.66	.50	.80
17	3.2	.62	.52	.79
21	3.3	.63	.48	.80
24	3.2	.67	.45	.80
26	3.1	.65	.55	.79
29	3.3	.65	.51	.79
31	3.3	.63	.54	.79
34	3.1	.62	.47	.80
38	3.2	.62	.55	.79
Factor II – Subescala "*Envolvimento institucional*" (*alpha*=.83)				
7	2.6	.77	.44	.82
10	3.0	.68	.43	.82
14	2.7	.68	.60	.81
19	2.2	.86	.54	.81
23	2.4	.81	.54	.81
27	2.6	.76	.52	.82
30	2.7	.74	.55	.81
32	2.2	.88	.52	.82
35	2.4	.85	.54	.81
36	2.9	.74	.52	.82
Factor III – Subescala "*Envolvimento curricular*" (*alpha*= .78)				
1	3.4	.56	.81	.70
4	2.7	.79	.41	.79
12	3.4	.65	.61	.73
13	3.1	.69	.47	.77
15	3.4	.68	.57	.74
33	3.1	.66	.43	.78
Factor IV –Subescala "*Envolvimento social*" (*alpha*=.72)				
9	3.2	.62	.49	.68
16	3.3	.65	.43	.69
20	3.1	.62	.45	.68
22	3.0	.74	.39	.70
28	2.9	.72	.48	.68
37	2.9	.68	.51	.67
Factor V –Subescala "*Utilização de recursos*" (*alpha*=.69)				
2	2.9	.72	.34	.67
5	3.1	.68	.31	.68
6	3.0	.73	.43	.64
11	3.1	.61	.41	.65
18	3.1	.72	.52	.61
25	3.1	.68	.52	.61

O primeiro factor reúne todos os itens que integram a subescala *Envolvimento Vocacional* e ainda nove outros itens, pertencentes às restantes subescalas, acabando por dar um sentido mais geral a este primeiro factor (embora no caso destes outros itens as saturações obtidas sejam menores). O segundo factor reúne os itens da subescala *Envolvimento Institucional*, embora, no caso do item 10, com uma saturação de, apenas, .30 (reúne ainda três itens pertencentes a outras subescalas). O terceiro factor traduz o *Envolvimento Curricular*, no total de seis itens, embora o item 33 apareça apenas com .27 de saturação. O quarto factor reúne os itens de *Envolvimento Social*, englobando ainda quatro itens provenientes de outras subescalas. Finalmente, o quinto factor agrupa os itens da subescala *Utilização de Recursos*, embora o item 5 apresente, apenas, .34 de saturação. Face aos valores obtidos podemos dizer que, de uma forma bastante satisfatória, os itens se repartem pelas subescalas de acordo com o modelo teórico subjacente à construção e validação do QEA (cf. Soares & Almeida, 2001). Por outro lado, alguns itens acabam por saturar em mais que um dos factores isolados podendo isso decorrer da própria proximidade "semântica" das subescalas. Tal proximidade é mais evidente quando consideramos as subescalas centradas no investimento curricular (curso) e nos projectos vocacionais, ou as subescalas centradas no investimento institucional (extracurricular) e envolvimento social (relacionamento interpessoal) dos alunos.

A par da análise factorial do QEA, procedemos ao estudo dos itens por subescalas (cf. Quadro 6). Nesta análise apreciamos a média e o desvio-padrão das respostas, assim como a correlação item x total (coeficientes corrigidos) e o contributo de cada item para o valor de *alpha* da subescala.

Tomando os valores descritivos dos itens e da sua homogeneidade por subescala, os índices obtidos são adequados aos objectivos da avaliação. Em primeiro lugar os índices de *alpha*, mormente nas subescalas com um maior número de itens, são satisfatórios, ou seja, próximos ou superiores do nível crítico de .70 (Almeida & Freire, 2000). Ao mesmo tempo, em nenhuma das subescalas, a eliminação de qualquer um dos seus itens faria aumentar os índices *alpha* obtidos (situação que nos parece decorrer dos bons índices de correlação item x total, isto é, valores superiores a .30). Finalmente, considerando a média da distribuição dos resultados item a item, julgamos que o seu valor se aproxima demasiado do extremo da pontuação facultada (*likert* de 1 a 4), traduzindo basicamente expectativas muito positivas. Esta situação decorre de, na generalidade dos itens, a média obtida se aproximar de 3.0, sendo aliás claramente superior na primeira e terceira subescalas. Este facto, traduzindo as expectativas elevadas (quiçá irrealistas) dos alunos na chegada à Universidade, acaba por dificultar uma maior diferenciação dos resultados, afectando as análises subsequentes.

Expectativas dos alunos em função de variáveis sócio-demográficas

Quadro 6: Valores nas subescalas do QEA segundo as características sócio-demográficas da amostra.

Variável	grupos	N	Vocacional		Institucional		Curricular		Social		Recursos	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Género	Masculino	742	31.4	3.96	25.1	5.05	18.1	2.87	18.1	2.65	18.2	2.61
	Feminino	1018	32.9	3.82	26.3	4.72	19.7	2.52	18.8	2.55	18.4	2.58
Hab. Pais	Habilit.1	498	32.5	3.74	26.0	4.74	19.2	2.61	18.4	2.53	18.3	2.60
	Habilit.2	341	32.3	3.72	26.6	4.36	19.1	2.75	18.5	2.42	18.5	2.43
	Habilit.3	424	32.2	4.03	25.6	5.20	19.0	2.86	18.5	2.61	18.3	2.59
	Habilit.4	414	32.2	4.13	25.0	5.13	18.9	2.93	18.6	2.78	18.2	2.68
Desloc.	Deslocado	871	32.6	3.93	26.3	4.78	19.4	2.70	18.7	2.57	18.6	2.48
	Não-desloc	872	31.9	3.94	25.2	4.97	18.7	2.86	18.3	2.63	17.9	2.67
Global		1768	32.3	3.94	25.2	4.66	19.0	2.80	18.5	2.61	18.3	2.59

No Quadro 6 apresentamos os resultados nas cinco subescalas do QEA considerando algumas variáveis sócio-demográficas dos estudantes, mais concretamente o género, as habilitações académicas dos pais e a situação de aluno deslocado/não deslocado da família. Em relação às habilitações escolares, o grupo 1 integra os pais com a 4ª classe como referência, o grupo 2 apresenta habilitações ao nível do 2º e 3º ciclo, o grupo 3 com habilitações ao nível do secundário, e o grupo 4 integra já casais em que um dos seus elementos frequentou o ensino superior. Face ao volume de informação, o quadro refere apenas a média e o desvio-padrão dos resultados.

As oscilações nas médias e nos desvios-padrão entre os vários grupos de estudantes que foram consideradas, até pelo confronto com os mesmos valores na amostra global, são reduzidas. Mesmo assim, avançamos para uma análise de variância dos resultados considerando as três variáveis em presença (MANOVA: 2 x 4 x 2). Não havendo efeitos de interacção das variáveis em presença, avançou-se para uma análise dos efeitos principais. Neste caso, observa-se um efeito da variável género nas subescalas institucional ($F=10.014$; $p<.01$), vocacional ($F=10.356$; $p<.01$), curricular ($F=22.543$; $p<.001$) e social ($F=7.064$; $p<.05$). Da mesma forma, verifica-se um efeito da variável "deslocado/não deslocado" nas subescalas institucional ($F=6.719$; $p<.001$; curricular ($F=4.161$; $p<.01$), social ($F=3.416$; $p<.05$) e utilização de recursos ($F=9.894$; $p<.001$). Interessante referir que, em relação à variável género, todas as diferenças estatisticamente significativas são favoráveis aos estudantes do sexo feminino (expectativas mais elevadas). Por sua vez, em relação ao efeito da variável "deslocado/não deslocado", as diferenças com significado estatístico expressam expectativas mais elevadas por parte dos estudantes deslocados.

Percurso escolar dos alunos e acesso à Universidade

Quadro 7: Percurso escolar anterior e acesso à Universidade.

Variável / Categoria	N	Média	Mediana	D.P.	Min-Max
Nota de Candidatura (0 – 200) (Não Resposta = 109)	1662	145.7	144.0	17.97	100-197
Nota da Específica (1) (Não Resposta = 70)	1703	139.8	140.0	29.10	85-200
Nota da Específica (2) (Não Resposta = 558)(*)	1215	140.8	140.0	27.82	85-200
Variável / Categoria				**N**	**%**
Para a escolha deste curso/estabelecimento de ensino, realizei as seguintes actividades:					
– Obtive informações sobre cursos/ estabelecimentos de ensino				1418	80.2
– Frequentei um programa de Orientação Vocacional/tive apoio de um especialista de Orientação				171	9.7
– Obtive informações sobre a situação de emprego nas áreas do meu interesse				542	30.7
– Obtive informações sobre a(s) profissão(ões) do meu interesse				761	43.0
– Visitei estabelecimentos de ensino superior				270	15.3
– Conversei com profissionais da(s) área(s) do meu interesse				610	34.5
– Experimentei empregos/actividades relacionadas com o curso				57	3.2
– Outro				28	1.6
A Universidade em que entrei correspondia à minha... (Não Resposta = 21; 1.2%)					
– 1ª opção				1280	72.4
– 2ª opção				244	13.8
– 3ª opção				111	6.3
– Outra opção				113	6.3
O curso em que entrei correspondia à minha... (Não Resposta = 44; 2.5%)					
– 1ª opção				1218	70.6
– 2ª opção				237	13.7
– 3ª opção				109	6.3
– Outra opção				161	9.3
Na escolha desta Universidade/curso pesaram os seguintes factores:					
– Proximidade geográfica				1413	79.6
– Qualidade do ensino/curso				1431	80.6
– Estar com os meus amigos/colegas				371	20.9
– Recursos económicos possuídos				321	18.1
– Vida académica e extracurricular				457	25.7
– Sair de casa				70	3.9
– Média de entrada acessível				814	45.9
– Outro				81	4.6

(*) nalguns cursos o acesso requer, apenas, uma disciplina específica

Sendo um dos objectivos deste estudo analisar eventuais relações entre as expectativas dos alunos à entrada na Universidade com aspectos descritivos do seu percurso escolar anterior, assim como, do seu acesso ao Ensino Superior, apresentamos no Quadro 7 alguns elementos descritivos desse percurso e acesso na amostra aqui considerada. Assim, neste quadro descrevemos as notas de candidatura e as classificações nas provas específicas realizadas pelos alunos para acederem ao seu curso, os dados relativos às iniciativas levadas a cabo pelos alunos para a escolha do curso/universidade, às decisões tomadas (1ª, ou outra opção) e aos factores que influenciaram essas decisões.

Observando os resultados do Quadro 7, as médias obtidas, num leque teórico de 0 a 200, podem considerar-se francamente positivas. Por outro lado, cerca de 80% dos alunos afirmam ter obtido informações acerca do par curso/estabelecimento de ensino e 43% sobre profissões do seu interesse (havendo 30% que procuraram informações acerca das saídas profissionais da sua área). Apenas 10% beneficiaram de programas de orientação vocacional e 3% experimentaram actividades relacionadas com a sua escolha. Ao mesmo tempo, podemos verificar que 70% dos alunos se encontram colocados no curso, e 72% no estabelecimento, correspondentes à sua primeira escolha (aliás questionados se mudariam de curso, caso pudessem, 24,5% dos alunos responderam afirmativamente). A grande maioria dos estudantes (cerca de 80% em ambos os casos) refere ter vindo para a Universidade do Minho devido à proximidade geográfica e à qualidade do seu ensino.

No Quadro 8 apresentamos os resultados dos estudantes nas cinco subescalas do QEA considerando alguns elementos referentes ao seu percurso escolar anterior e ao seu acesso à Universidade. Para esta análise consideramos alunos colocados no curso de sua primeira ou outra opção, o agrupamento dos alunos segundo a média de candidatura (cerca de 25% com classificações abaixo dos 133 (1), 50% com classificações entre os 133 e os 156 (2), e 25% com classificações acima dos 157 (3)), e ainda três agrupamentos dos cursos (ciências naturais e engenharias (1); ciências económicas e políticas (2); e ciências sociais e humanas (3) – estes agrupamentos e designações surgem aqui, apenas, por conveniência dos investigadores). Procedeu-se então a uma análise de variância (MANOVA: 2 x 3 x 3).

Quadro 8: Resultados nas subescalas do QEA tomando variáveis do percurso escolar e do acesso dos estudantes.

Variável	grupos	N	Vocacional		Institucional		Curricular		Social		Recursos	
			M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Notas de entrada por grupos	1	416	31.3	4.1	25.5	4.8	18.4	2.98	18.1	2.59	18.1	2.63
	2	823	32.4	3.78	26.0	4.88	19.2	2.71	18.6	2.59	18.3	2.59
	3	423	33.0	3.95	25.5	5.04	19.4	2.69	18.7	2.60	18.6	2.54
Opção de curso	1ª opção	1218	32.3	3.88	25.6	5.00	19.0	2.79	18.4	2.58	18.2	2.61
	Outra opção	506	32.2	3.97	26.1	4.59	19.1	2.73	18.7	2.59	18.5	2.47
Grupos de Cursos	1	923	31.8	3.93	25.2	4.82	18.6	2.80	18.1	2.53	18.4	2.47
	2	325	32.9	3.54	26.5	4.90	19.4	2.83	18.7	2.47	18.1	2.71
	3	520	32.8	4.07	26.3	4.91	19.6	2.66	18.9	2.74	18.1	2.71
Global		1768	32.3	3.94	25.8	4.90	19.0	2.80	18.5	2.61	18.3	2.59

De novo, as oscilações nas médias obtidas, considerando os vários agrupamentos de alunos, não são muito expressivas. Mesmo assim, considerando os valores da análise de variância, algumas diferenças atingem significância estatística. Não se registando efeitos significativos de interacção das variáveis em análise, tomaram-se os efeitos principais verificados. Assim, considerando a variável opção do curso, regista-se uma diferença com significado estatístico na subescala social ($F=6.894$; $p<.01$) e na subescala utilização de recursos ($F=4.079$; $p<.05$), apresentando os alunos que não

frequentam um curso correspondente à sua primeira opção expectativas mais elevadas. Considerando os alunos repartidos por três grupos consoante a nota de candidatura, verificamos ainda diferenças estatisticamente significativas nas subescalas vocacional (F=14.139; p<.001), curricular (F=11.135; p<.001), social (F=6.340; p<.01) e utilização de recursos (F=2.965; p=.05). Nas subescalas vocacional e curricular, os alunos pertencentes ao grupo com notas de entrada mais baixas apresentam expectativas também mais baixas face aos dois outros grupos de alunos (não diferenciados entre si). Por sua vez, na subescala social a diferença situa-se entre os alunos de classificações mais baixas e mais elevadas, apresentando, estes, expectativas mais altas.

Finalmente, considerando os resultados nas cinco subescalas em função dos agrupamentos de cursos, observam-se diferenças estatisticamente significativas em todas as subescalas, mais concretamente, na área institucional (F=8.624; p<.001); vocacional (F=4.304; p<.05); curricular (F=11.558; p<.001); social (F=10.644; p<.001) e utilização de recursos (F=3.746; p<.05). Analisando os contrastes intergrupos verifica-se um mesmo padrão de diferenças para as quatro primeiras subescalas (institucional, vocacional, curricular e social). Em todas eles os alunos dos cursos de ciências/engenharias apresentam expectativas mais baixas quando comparados com os colegas dos cursos de ciências económicas/políticas e ciências sociais/humanas (estes dois grupos não diferenciados entre si). No caso da subescala de expectativas em relação à utilização de recursos, os alunos dos cursos de ciências/engenharias apresentam expectativas mais elevadas que os colegas das ciências sociais e humanas.

Discussão

Os resultados obtidos em termos de consistência interna e de estrutura factorial dos itens por subescalas mostraram-se satisfatórios. De um modo geral, os índices obtidos satisfazem os critérios mínimos fixados para provas deste tipo. Mesmo assim, importa mencionar dois problemas encontrados. Em primeiro lugar, nem todos os itens saturam na dimensão subjacente e que define a respectiva subescala de pertença (embora o seu número não seja relevante pois apenas ocorre com 4 dos 38 itens), havendo também outros a saturarem em mais do que uma dimensão. Sendo verdade que algumas das dimensões se aproximam em termos de significado psicossocial (vocacional e currículo; institucional e social), justificando que a variância desses itens não surja essencialmente explicada pelo factor próprio, este aspecto merece ser considerado em futuras investigações para definir a estrutura interna do instrumento. Em segundo lugar, verificamos que em algumas das subescalas a média das pontuações nos respectivos itens era não só bastante elevada como se aproximava do extremo da pontuação possibilitada. Sendo certo que a literatura faz referência às expectativas irrealistas de muitos destes alunos no momento da sua chegada à Universidade, fica-nos sempre o problema da fraca variabilidade das pontuações, o que afecta todas as possíveis ilações e análises que se queiram fazer de seguida tomando a variância dos resultados por subgrupos de alunos.

Este último aspecto poderá estar na origem de uma certa indiferenciação nas médias obtidas nas cinco subescalas do QEA, considerando as variáveis sócio-demográficas dos alunos, e outras variáveis associadas ao seu percurso escolar anterior e ao seu acesso à Universidade. Mesmo quando as análises de variância se apresentaram estatisticamente significativas, é certo que as discrepância nos valores são mínimas. Nesta altura, fica-nos a dúvida se a questão está no instrumento ou no construto avaliado, ou em ambos. Só novas investigações poderão ajudar a esclarecer os valores mais ou menos indiferenciados agora obtidos, pese embora a importância que, em nossa opinião, teriam as variáveis consideradas na análise de variância.

Algumas diferenças, nos resultados, por subgrupos de alunos, foram encontradas e merecem ser agora comentadas. Considerando as variáveis sócio-demográficas, observam-se expectativas

mais elevadas junto dos estudantes do sexo feminino nas diversas subescalas, o que parece contrariar alguma literatura na área que aponta ser essa "superioridade" apenas nas dimensões mais curriculares, face a uma superioridade dos rapazes nas dimensões mais extra-curriculares. Este padrão de resultados parece significar que as alunas esperam mais do Ensino Superior, em termos de actividades curriculares e extracurriculares, ou seja, oportunidades de formação académica e de desenvolvimento pessoal. Não havendo diferenças nas expectativas considerando as habilitações literárias dos pais, o mesmo já não ocorre quando os alunos estão, ou não, deslocados da família. Tomando esta última variável, observam-se expectativas mais elevadas junto dos alunos deslocados (excepto na dimensão vocacional). Podemos pensar que estes alunos, ao residirem perto da Universidade e afastados da família, estão mais disponíveis para se envolverem em novas áreas e actividades curriculares e extra-curriculares.

Considerando as variáveis associadas ao percurso escolar anterior dos alunos e ao seu acesso à Universidade, um pouco estranhamente, o facto dos alunos estarem, ou não, num curso de primeira opção não os diferencia em termos das suas expectativas iniciais. Aliás, verifica-se que nas subescalas social e utilização de recursos, são os alunos que não frequentam um curso correspondente à sua primeira opção, aqueles que expressam expectativas mais elevadas. Pode ocorrer que, não estando a inscrever-se no curso preferido, os alunos acabem por justificar a sua matrícula no Ensino Superior mais por razões de desenvolvimento social. Por outro lado, sabendo-se que nas áreas de ciências e de engenharias podemos encontrar uma maior percentagem de alunos que não se inscrevem no curso de 1ª opção, tal poderá explicar a diferença observada nas expectativas de utilização dos recursos (nestes cursos as actividades laboratoriais e as aulas práticas apelam, em maior grau, a equipamento e a outros recursos tecnológicos). Por último, quando fazemos a distinção entre alunos que frequentam um curso de 1ª escolha, ou não, estamos a assumir as respostas dadas pelos alunos ao inquérito, sendo por vezes questionável se, muitos dos alunos que referem ir frequentar o curso correspondente à sua 1ª opção, não acabam por mencionar uma "1ª opção mitigada" (aquela que, face às médias possuídas e médias exigidas, acabou por ser a possível e nem sempre forçosamente a mais desejada).

Considerando as notas de candidatura, os alunos com melhores classificações apresentam expectativas mais elevadas em quatro das dimensões do QEA (excepto na dimensão institucional). Finalmente, considerando os agrupamentos de cursos, os alunos de ciências/engenharias apresentam expectativas mais baixas face aos colegas de ciências económicas/políticas e ciências sociais/humanas em quatro das dimensões do QEA (institucional, vocacional, curricular e social). Este padrão altera-se no caso da subescala de expectativas em relação à utilização de recursos, onde os alunos dos cursos de ciências/engenharias apresentam expectativas mais elevadas comparativamente aos colegas das ciências sociais/humanas, o que nos parece de acordo com a tipologia de aulas e actividades curriculares dos respectivos cursos (maior utilização de recursos tecnológicos e laboratoriais nos cursos de ciências e de engenharia).

Conclusões

Os resultados no QEA apresentam índices de consistência interna adequados, ao mesmo tempo que reproduzem com relativa proximidade o modelo teórico inicial dos seus autores. No entanto, nem todos os itens saturam a dimensão subjacente e que define a respectiva subescala de pertença, ao mesmo tempo que outros aparecem associados a mais que uma dimensão. Esta indiferenciação parece-nos atribuível à proximidade de significado das dimensões consideradas (vocacional e currículo ou institucional e social, nomeadamente). Por outro lado, nalgumas das subescalas a média das

pontuações nos respectivos itens aproxima-se do extremo da escala *likert* usada, fazendo diminuir a variabilidade dos resultados. Podendo este facto reflectir as expectativas irrealistas de muitos estudantes no momento da sua chegada à Universidade, certo que afecta as análise estatísticas centradas na respectiva variância.

Considerando as variáveis sócio-demográficas, os resultados sugerem expectativas mais altas por parte das alunas, o que sendo usual encontrar-se nas dimensões mais curriculares, já não é tão frequente nas dimensões ditas extra-curriculares. Em nossa opinião, estes resultados poderão indicar que as alunas esperam mais do ensino superior em termos de formação e de desenvolvimento pessoal. Também os alunos deslocados apresentam expectativas mais elevadas (excepto na dimensão vocacional), podendo estes dados traduzir a sua maior disponibilidade para investirem actividades curriculares e extra-curriculares durante a frequência do Ensino Superior. As expectativas dos alunos não se diferenciam em função das habilitações literárias dos pais.

Com alguma surpresa verificámos que as expectativas dos alunos não se diferenciavam consoante estes se encontravam, ou não, colocados na sua primeira opção, ao mesmo tempo que são os alunos, não colocados na primeira opção, aqueles que apresentam expectativas mais elevadas nas dimensões social e de utilização dos recursos. No primeiro caso, dado tratar-se de alunos que não frequentam o curso de 1ª opção, a sua matrícula no Ensino Superior pode justificar-se por expectativas mais elevadas de investimento nas áreas interpessoais e sociais. Quanto às suas maiores expectativas de utilização dos recursos disponíveis na Universidade, podemos pensar que aqui acaba por interferir o facto de nos cursos de ciências e de engenharia haverem mais alunos não colocados na sua primeira escolha (sendo cursos que mais apelam a recursos tecnológicos, laboratoriais e informáticos nas actividades lectivas e de aprendizagem).

Uma outra conclusão a retirar, tem a ver com o facto dos alunos com melhores classificações na candidatura ao Ensino Superior apresentarem expectativas mais elevadas em quatro das dimensões do QEA (excepto na dimensão institucional). Podemos, assim, aceitar, que alunos com maior investimento nas aprendizagens apresentam também maiores expectativas de investimento pessoal no respectivo curso, nas suas actividades curriculares e nos seus projectos de carreira associados à formação procurada.

Finalmente, observou-se que os alunos de ciências/engenharias apresentam expectativas mais baixas face aos colegas de ciências económicas/políticas e ciências sociais/humanas em quatro das dimensões do QEA (institucional, vocacional, curricular e social), excepção feita à dimensão da utilização dos recursos disponíveis na Universidade onde, aliás, suplantam em expectativas os alunos de ciências sociais/humanas. Se neste último caso, a diferença que lhes é favorável nos parece decorrer das actividades de ensino-aprendizagem nestes cursos (maior recurso a tecnologias e equipamento laboratorial), nas outras dimensões do QEA as suas mais baixas expectativas (em termos mais curriculares e em termos extra-curriculares) poderá ter a ver com uma maior percentagem de alunos nestes cursos que referem não frequentar o par curso/instituição correspondente à sua primeira opção.

Nota

De referir que, no presente trabalho, se alteraram as designações anteriormente atribuídas por Soares & Almeida (2001) às dimensões do QEA, a saber: *Apoio-investimento institucional* (factor I), *Apoio-investimento no projecto vocacional* (factor II), *Desenvolvimento social* (factor III), *Acessibilidade aos recursos* (factor IV) e *Investimento nas actividades curriculares* (factor V). Esta alteração prendeu-se com a necessidade de, por um lado, simplificar a designação das referidas dimensões e, por outro, nelas se reflectir o construto avaliado (envolvimento).

Referências bibliográficas

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., & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação.* Braga: Psiquilíbrios.

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.

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, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Actas do Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Braga: Universidade do Minho.

Astin, A. (1993a). *What matters in college? Four critical years revised.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

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.

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.

Berdie, R. F. (1966). College expectations, experiences, and perceptions. *Journal of College Student Personnel, 12*, 186-188.

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.

Brooksll, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development, 36* (4), 347-360.

Castro, M. T. (1993). *O desenvolvimento da autonomia no estudante universitário: Um estudo transversal.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Chickering, A. W., & Reisser (1993). *Education and identity.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 391-406.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis.* NY: Norton & Company.

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.

Gerdes, H. (1986). *Freshman adjustment to college: Expectations, satisfaction and persistence.* Unpublished master´s thesis. University of Oregon, Eugene.

Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development, 72* (3), 281-289.

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* (1), 127-145.

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 Publishers.

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.

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: Direcção-Geral do Ensino Superior, Ministério da Educação.

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.

Pinheiro, M. R. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

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* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.

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.

Soares, A. P., Ferreira, J. F. G., & Almeida (2002). Contributos para a avaliação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, I (1-2), 91-106.

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.