



ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: INVENTARIANDO AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES

Ana **FILIPA ALVES**

Paula **GONÇALVES**

Leandro **ALMEIDA**

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Data de recepción: 07/03/2012

Data de aceptación: 28/09/2012

RESUMO

Partindo das mudanças no Ensino Superior decorrentes das transformações sociais e do aumento exponencial do número de alunos que acedem a este nível de ensino, o presente artigo descreve as expectativas académicas que os estudantes apresentam aquando do seu ingresso no Ensino Superior. O estudo considera as respostas a uma entrevista semi-estruturada de um grupo de alunos tradicionais (entram no Ensino Superior após conclusão do Ensino Secundário) e de alunos não tradicionais (alunos que acedem com mais de 23 anos). O conteúdo das entrevistas foi codificado tomando uma categorização das expectativas dos estudantes na base da literatura e das suas verbalizações. As sete categorias formadas foram: formação para o emprego, qualidade da formação, pressão social, qualidade da instituição,

interação social, desenvolvimento pessoal, e envolvimento político e cidadania. Enquanto os alunos mais velhos se repartiram pelas expectativas de formação para o emprego, qualidade da formação e desenvolvimento pessoal e social sendo inexpressiva a percentagem de registos para as demais expectativas; os alunos mais novos cristalizam muito a sua escolha nas expectativas de uma formação para o emprego, no entanto estendem - nas às restantes categorias.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Expectativas académicas; Acesso ao Ensino Superior; Adaptação académica.

INTRODUÇÃO

Em duas décadas (1991-2010) a quantidade de jovens no Ensino Superior (ES), em Portugal, passou de 190 mil

Correspondencia:

E-mail: leandro@ie.uminho.pt

para perto de 390 mil alunos (INE, 2011), deixando antecipar grandes mudanças na sua composição, nomeadamente quando a legislação permite o acesso a candidatos maiores de 23 anos (Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de Março). Este último aspeto introduz uma profunda mudança no perfil da população estudantil, devendo as instituições de Ensino Superior (IES) assumir as vivências pessoais e a experiência profissional destes candidatos mais velhos na sua candidatura (Estanque & Nunes, 2003; Freitas, Martins, & Vasconcelos, 2003). Em consequência deste aumento exponencial de entradas, estamos perante um corpo estudantil cada vez mais heterogéneo em termos de capacidades, competências, motivações, expectativas e percursos de vida (Fernandes & Almeida, 2005; Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003; Primi, Santos & Vendramini, 2002). Assim, se tradicionalmente a Universidade, centrada numa pequena elite social e cultural, respondia aos seus alunos de modo uniforme (por exemplo, instalações, horários, currículos, métodos de ensino e de avaliação), com este crescimento e diversidade de alunos as instituições do ES em Portugal começaram a preocupar-se com as condições necessárias à manutenção da qualidade (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado & Vasconcelos, 2003; Fernandes & Almeida, 2005; Varela, 2007), sentindo a necessidade de se reorganizarem, diversificando e flexibilizando a sua oferta educativa por forma a oferecer uma formação de qualidade a públicos mais vastos. Por exemplo, surgem mudanças de paradigma e alterações profundas na forma de ensinar, aprender e avaliar, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e na criação de estratégias de aprendizagem autónoma (Green, 2002). De facto, o direito à Educação marca a condição, direito e dever, do ser Humano. Por conseguinte nas últimas décadas, têm vindo a enfatizar-se a importância e a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, de forma a potenciar o desenvolvimento cívico, cultural,

científico e educacional dos indivíduos, enquanto intervenientes (pro)ativos na sua própria aprendizagem e, consequentemente, na sociedade em que estão inseridos. Com a Declaração de Bolonha, em particular, a ênfase é colocada mais na aprendizagem que no ensino, mais no aluno que no professor, mais na construção de conhecimentos e competências do que na aquisição de informação pelos estudantes (Almeida, 2007; Althaus, 2004; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Deste modo, as políticas educativas do início do séc. XXI levam a alterações da população que acede ao Ensino Superior, já não são apenas jovens, mas assiste-se a uma heterogeneidade de alunos, em termos de idades, proveniências, objetivos e projetos de vida. Esta heterogeneidade de alunos justifica maior atenção das IES aos processos de acesso e de adaptação a este nível de ensino. Em Portugal, o problema pode agudizar-se com a política instituída de *numerus clausus* no acesso ao ES o que leva, a que cerca de um terço de alunos não entre na instituição ou no curso de sua primeira preferência ou escolha vocacional. Desde logo, vários deles ingressam no ES antecipando desadaptação, desmotivação e eventual abandono. A pesquisa mostra que estes alunos apresentam baixo investimento académico e maiores taxas de insucesso e abandono escolar ao longo do 1º ano (Araújo, Almeida & Paúl, 2003; Astin, 1993; Costa & Lopes, 2008; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005). Por outro lado, o aluno que pelos 18 anos transita do Ensino Secundário para o Ensino Superior atravessa uma fase importante do seu desenvolvimento psicossocial, pautada por desafios, ganhos e receios em diferentes dimensões da identidade (*self*), por exemplo a autonomia progressiva, as relações de intimidade ou a definição de um projeto vocacional (Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, 2003; Wintre, Knoll, Pancer, Pratt, Polivy, Birnie-Lefcovitch, & Adams, 2008). Da mesma forma, o acesso ao ES por

maiores de 23 anos pode ser acompanhado pela frustração de expectativas. Para Ventura (2007), ao permitir-se que um aluno maior de 23 anos ingresse no Ensino Superior “*está implicitamente a afirmar-se que ele será capaz de aprender o que será exigido no contexto acadêmico que a Universidade lhe vai proporcionar*”(p.10). Contudo, a ausência de hábitos e métodos de estudo estruturados, bem como, a existência de lacunas na sua formação acadêmica anterior (estes alunos podem ingressar no ES sem terem concluído ou mesmo frequentado o Ensino Secundário), podem não acompanhar a ânsia na aquisição de conhecimentos que o ingresso no ES lhes pode proporcionar.

A adaptação à Universidade é um processo progressivo, complexo e multidimensional, moderado por fatores pessoais, sociais e acadêmicos (Almeida, 2007; Fernandes & Almeida, 2005; Granado, 2004; Soares, 2003; Pascarella & Terenzini, 1991). As dificuldades percebidas pelos estudantes na transição e início de frequência do ES são um dos obstáculos à adaptação acadêmica posterior, podendo gerar ansiedade e desinvestimento acadêmico, reforçados geralmente por fracas estratégias psicológicas de enfrentamento de tais desafios e dificuldades e, também, por falta de serviços especializados de apoio por parte da instituição (Araújo, Almeida & Paúl, 2003; Costa & Lopes, 2008; Freire, 2001; Soares, 2003).

As expectativas, entendidas como aquilo que os estudantes esperam encontrar e concretizar no ES, são uma variável importante na sua adaptação ao contexto universitário (Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares, & Morais, 2002; Baker & Schultz, 1992; Costa & Leal, 2008; Pascarella & Terenzini, 1991). De acordo com a literatura, as expectativas funcionam como um filtro através do qual os estudantes avaliam e dão sentido à informação e vivência atuais, tendo em conta experiências passadas e perspetivando o

futuro (Howard, 2005). As expectativas e as aspirações que os alunos constroem acerca das práticas e da realidade que os envolve, bem como do futuro que os aguarda, ajudam a explicar e a compreender as suas atitudes e comportamentos subsequentes (Kuh, Gonyea, & Williams, 2005). Nesta perspetiva, as expectativas não só influenciam as decisões que os estudantes tomam em relação à sua vida escolar, mas também estas podem influenciar a sua vida dentro e fora do contexto escolar.

Jackson, Pancer, Pratt e Hunsberger (2000) diferenciam quatro grupos de estudantes em função das suas expectativas: os “otimistas” (expectativas muito positivas, por vezes irrealistas da envolvência académica), os “preparados” (expectativas positivas doseadas, com consciência das dificuldades e exigências da Universidade), os “receosos” (baixas expectativas associadas a receio e apreensão acerca da vida universitária), e os “complacentes” (baixas expectativas em face de uma antecipação de poucas vantagens ou de uma postura de baixa exigência em relação à vida académica). Por vezes os estudantes antecipam a sua entrada no ES de forma muito otimista, tendo sido utilizado a expressão *freshmanmyth* para descrever a fantasia, visão ingénuo e irrealista que podem caracterizar as expectativas desses estudantes (Backer & Schultz, 1992; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger 2000). A palavra “mito” sugere que algumas dessas expectativas positivas dos alunos raramente são satisfeitas, ou seja, à medida que avançam na Universidade, os alunos vão fazendo avaliações mais negativas ou, pelo menos, mais realistas (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, & Machado, 2005; Soares, 2003).

A pesquisa mostra que as expectativas afetam o nível de compromisso e de investimento cognitivo, afetando a qualidade de adaptação, nível da aprendizagem, desenvolvimento psicossocial e persistência académica (Pancer, Hunsberger, Pratt &

Alisat, 2000). De acordo com a investigação, os estudantes que entram na Universidade com expectativas menos ambiciosas, tendem a relatar mais níveis de *stress*, depressão e dificuldades de adaptação face aos colegas que apresentam expectativas mais otimistas e realistas. Porém, os alunos que apresentam expectativas demasiado elevadas, e muitas vezes não concretizáveis, mais facilmente parecem desmotivar e desinvestir (Backer & Schultz, 1992; Fernandes & Almeida, 2005; Freitas, Martins, & Vasconcelos, 2003). A investigação sugere que, estudantes com expectativas não concretizadas na área académica, interpessoal e social, apresentam rendimento académico mais baixo e maior taxa de desistência do curso (Baker & Shultz, 1992; Rickinson & Rutherford, 1995). Por sua vez, os estudantes mais realistas nas suas expectativas apresentam índices superiores de adaptação à Universidade (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger 2000; Soares, 2003). Outros autores corroboram esta ideia referindo que alguns fatores que contribuem para a adaptação dos alunos à Universidade não estão diretamente ligados ao contexto académico, como por exemplo, o estudante necessitar ou não de abandonar o ambiente familiar ou a rede social que o estudante possui fora da Universidade (Astin, 2003). Ainda assim, a literatura refere que o contexto universitário tem um papel importante a desempenhar na adaptação dos estudantes à Universidade.

A entrada dos jovens na Universidade é a concretização de um objetivo projetado ao longo dos anos e frequentemente partilhado, de forma positiva, por aqueles que os rodeiam, deixando-se surpreender ou desiludir com a realidade que encontram (Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixas, 2005; Soares, 2003). Com alguma frequência, as expectativas iniciais dos alunos não se cumprem; a saída de casa dos pais e dos grupos de pares anteriores nem sempre são compensados pelas novas amizades; os processos de ensino apelam a

níveis de autonomia e de auto regulação da aprendizagem nem sempre adquiridos por parte dos alunos (Astin, 1993; Fernandes & Almeida, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991). De acrescentar, também, que um largo número de estudantes desconhece as características e exigências do Ensino Superior, e algumas vezes nem sempre a informação que possuem é minimamente coerente e objetiva (Soares, 2003). Este problema de falta de conhecimento agudiza-se quando estamos face a estudantes de primeira geração no ES, ou seja, estudantes que não possuem antecedentes familiares de frequência do ES. O sistema de ensino, a frequência livre às aulas, a relação distante com os professores e os métodos de avaliação nos finais dos períodos escolares diferem bastante da experiência anterior dos estudantes no ensino básico e secundário. Assim, a partilha de informação sobre a vida académica com estes novos alunos, a promoção da integração social e a oferta de serviços especializados aos alunos que experienciem maiores dificuldades pode contribuir para uma melhor adaptação dos alunos ao contexto universitário (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005). Considerado como um dos objetivos das políticas educativas “a promoção da igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino e na aprendizagem ao longo da vida” parece-nos fundamental refletir, não apenas sobre as questões do acesso, mas também sobre as condições para o sucesso.

A relevância deste tema decorre, assim, do impacto das expectativas no comportamento e nas experiências subsequentes (Kuh, Gonyea & Williams. 2005). Reconhece-se, aliás, que quanto mais cedo os alunos se adaptarem ao ambiente académico menor é a probabilidade de frustração e insucesso escolar (Howard, 2005). Importa, então, identificar os perfis destes alunos, nomeadamente na resposta às seguintes questões: O que esperam os alunos do Ensino Superior? O que os faz ingressar neste tipo de ensino? Que interesses estarão

subjacentes à sua entrada e permanência? Serão questões profissionais, de desenvolvimento pessoal ou de interação social que mais motivam os estudantes? Os interesses ou expectativas dos alunos tradicionais são convergentes com as expectativas dos novos públicos? Tomando estas questões foram entrevistados alunos em processo de acesso ou já frequentando o ES. Na base das respostas obtidas avançar-se-á para a construção de um questionário de avaliação das expectativas académicas dos estudantes universitários.

METODOLOGIA

AMOSTRA

Para o presente estudo foram entrevistados dois grupos de alunos: i) alunos tradicionais e ii) alunos maiores de 23 anos quando acediam ao ES. Relativamente ao primeiro grupo (n=63), os alunos advêm de diferentes áreas de formação, provenientes das Universidades do Minho, do Porto e da Beira Interior, com idades compreendidas entre os 18 e os 27 anos (M=20,0; DP=1,99), do 1º ao 6º ano académico, incluindo 45 alunos do sexo masculino e 18 alunos do sexo feminino. Em relação ao grupo dos alunos maiores de 23 anos, este estudo considerou 62 alunos da Universidade do Minho, repartidos por vários anos e cursos, abrangendo essencialmente estudantes que frequentam um curso de preparação para acesso ao Ensino Superior (69%), e, destes, 54% pertencem ao género feminino. As idades oscilaram entre os 23 e os 64 anos de idade (M=30,2; DP=4,56). De acrescentar que no grupo que frequenta um curso de acesso à Universidade, a grande maioria (85%) encontra-se a trabalhar a tempo inteiro. Trata-se, assim, de uma amostra de conveniência, recolhida na base da disponibilidade dos alunos no momento em que eram abordados para participar no estudo. Deliberadamente procurou-se diversificar os cursos representados na amostra.

INSTRUMENTOS

Face aos objetivos deste estudo, e tendo por base a revisão bibliográfica efetuada, as expectativas dos estudantes foram recolhidas através de entrevistas abertas, semi-estruturadas, nas quais se solicitava aos alunos que mencionassem as suas expectativas aquando da entrada no Ensino Superior as ordenassem e/ou comentassem a sua importância. As questões colocadas versaram o percurso escolar e as razões de preferência do ES, as expectativas mais representativas do seu acesso e preferência do ES, as aspirações académicas com a frequência do seu curso e os principais ganhos que pessoalmente julgavam vir a obter ou estavam a obter em termos académicos.

PROCEDIMENTO

Após informação da natureza e objetivos do projeto de investigação, solicitou-se aos alunos a sua participação, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. Em ambos os casos a recolha de dados efetuou-se através de entrevista individual ou em pequeno grupo de 3 ou 4 alunos, registando-se por escrito as principais ideias surgidas ao longo da entrevista. Posteriormente analisou-se o conteúdo dos registos das entrevistas, agrupando-se as respostas obtidas em função das expectativas sinalizadas no seu discurso e confrontando-as com as dimensões pré-identificadas na literatura em termos das expectativas que os alunos apresentam no acesso ao ES. Como nem sempre os alunos ordenavam espontaneamente as suas expectativas verbalizadas, no tratamento dos dados contabilizou-se a frequência dos vários tipos de expectativas ao longo das entrevistas.

RESULTADOS

Tendo em conta a análise de conteúdo das entrevistas, apresentamos no quadro 1 a percentagem de registos codificados nas várias

categorias de expectativas recolhidas junto dos dois grupos de alunos. As expectativas agrupam-se, de acordo com a bibliografia na área e as próprias verbalizações dos estudantes, em sete categorias: (i) Formação para o emprego/carreira, para obter melhores condições de trabalho, para obter um diploma/ grau para entrar no mundo de trabalho, centrados no *output* (eg. “Obter formação para vir a ter um bom emprego”); (ii) Qualidade da formação tendo em vista aprender, aprofundar conhecimentos, saber mais sobre a área de interesse ou curso (eg. “Aprofundar conhecimentos/assuntos na área que mais me motiva”); (iii) Desenvolvimento pessoal ou *selfs* da identidade, autonomia, empreendedorismo, autoconfiança, pensamento crítico (eg. “Ter novas experiências de vida que me façam ser mais autónomo”); (iv) Interação social com outros colegas, convívio, diversidade de

contactos, novos amigos, festas académicas, associação académica (eg. “Ter momentos de convívio e diversão”); (v) Qualidade da instituição e dos seus serviços, espaços recreativos, laboratórios informáticos, biblioteca, restauração, arquitetura do campus (eg. “Possuir laboratórios e bibliotecas bem equipados”); (vi) Pressão social de outros significativos, responder a expectativas dos pais, colegas e professores, agradar a pessoas significativas (eg. “Dar continuidade a projetos familiares”); e, (vii) Envolvimento político e cidadania, valores, ética e problemas ou questões sociais (eg. “Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais”). Respostas isoladas como “tinha curiosidades sobre este mundo”, “tinha média suficiente para entrar neste curso” e “era jovem para ir trabalhar já”, não se conseguiram tipificar nas categorias existentes.

Quadro. 1. Expectativas académicas nos dois grupos de alunos

Alunos tradicionais	%	Alunos maiores de 23 anos	%
1. Formação para o emprego	43	1. Qualidade/Formação para o emprego	64
2. Qualidade da formação	12	2. Desenvolvimento pessoal	27
3. Pressão social	10	3. Interação social	9
4. Qualidade da instituição	10	4. Pressão social	---
5. Interação social	9	5. Qualidade da instituição	---
6. Desenvolvimento pessoal	8	6. Envolvimento político e cidadania	---
7. Envolvimento político e cidadania	8		

Os resultados obtidos sugerem alguma diversidade de expectativas dos dois grupos de alunos. Assim os alunos que ingressam no ES, após a conclusão do Ensino Secundário, apresentam um amplo espectro de expectativas, mas claramente a maioria das suas afirmações organizam-se em torno da expectativa de obterem na Universidade uma *formação para o emprego* (“emprego estável”, “emprego melhor e com melhor remuneração”, “estatuto mais elevado”, entre outros). Num segundo

patamar de importância, as suas expectativas repartem-se pela *qualidade de formação* (“ter mais qualificações”, “aquisição de mais conhecimentos”, “aprender mais sobre uma área que gosto”) e pela correspondência às expectativas dos outros, que aqui classificamos por *pressão social* (“a sociedade obriga a isso”, “os meus amigos vinham para a Universidade, achei que também deveria continuar os meus estudos como eles”, “para os meus pais se sentirem orgulhosos”). Um

grupo de outras expectativas aparecem menos mencionadas pelos alunos: a *qualidade da instituição* (“tenho bons materiais e laboratórios onde posso aprender”, “estou numa faculdade conceituada”), *interação social* (“tenho a possibilidade de conhecer mais gente”, “as festas acadêmicas a que posso ir”), *desenvolvimento pessoal* (“tenho que cumprir as minhas responsabilidades”, “aqui posso ter outras oportunidades pessoais”) e *envolvimento político e cidadania* (“gostava de alterar situações na sociedade que me desiludem”, “gostava de ter a possibilidade de ajudar os mais desfavorecidos com os meus conhecimentos”). De acrescentar que os alunos dos cursos de engenharia fizeram mais referência à qualidade da instituição, enquanto alunos das ciências sociais e humanidades explicitaram mais expectativas de envolvimento político e cidadania.

Em relação às expectativas dos estudantes maiores de 23 anos, a entrada na Universidade está associada a três dimensões de expectativas: a qualidade/formação para o emprego, o desenvolvimento pessoal e a interação social. De referir que, junto deste grupo de alunos, contrariamente aos alunos tradicionais, a qualidade da formação encontra-se muito associada à formação para o emprego, havendo alguns alunos que explicitavam mesmo essa dificuldade de separação de ambos os aspetos. Emergem também expectativas de interação social e desenvolvimento pessoal, sendo que estas últimas predominam face às de interação social. Considerando que a maioria deste grupo de alunos se encontra integrado no mercado de trabalho e por vezes com família constituída, valorizam a sua frequência no ES como fator de amadurecimento pessoal, tendo em vista a sua valorização profissional e pessoal e não tanto como meio de obterem momentos de convívio/lazer. Nesta sequência as dimensões pressão social, qualidade da instituição e envolvimento político e cidadania não são valorizadas pelos alunos maiores de 23, levando-nos a reforçar as expectativas anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transição tem sido alvo de vários investigadores devido às múltiplas variáveis que este envolve (Igue, Bariani e Milanesi 2008; Santos, 2000, Wintre & Yaffe 2000). Neste artigo centrámo-nos nas expectativas que os estudantes formulam ou apresentam quando ingressam no ES, determinando as suas vivências académicas (Almeida, et al., 2003; Granada, 2004; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005, Soares, 2003).

Tomando o conteúdo das entrevistas efetuadas, os alunos tradicionais quando comparados com os alunos que acedem ao ES através da medida legislativa para maiores de 23 anos, mostram uma maior diversidade de expectativas. Mais jovens e menos comprometidos em termos de emprego e de vida familiar, os alunos tradicionais procuram o ES por uma diversidade de objetivos, cobrindo a qualidade da formação para o emprego e para o domínio de uma certa área científica, abarcando o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal, e incluindo uma realização académica em função das expectativas de outros significativos ou dando atenção aos problemas políticos e da sociedade (valores, cidadania).

Os alunos que acedem ao ES, com mais idade e geralmente com emprego e vida familiar constituída, são menos expansivos nas suas respostas e centram-se de forma muito expressiva nas expectativas de virem obter uma formação que lhes permita melhores condições de emprego, qualidade da formação e desenvolvimento pessoal. No próprio discurso destes alunos, a qualidade da formação encontra-se intimamente relacionada com a qualificação para o mercado de trabalho, situação que não aparecia tão evidenciada nos alunos mais novos (a formação académica numa determinada área científica como tendo valor por si própria). Tais resultados vão ao encontro aos estudos

realizadas nesta área onde a preocupação com o mercado de trabalho se encontra fortemente relacionada com a valorização acadêmica, sendo que uma das principais razões que levam os adultos a regressar aos estudos são para adquirir mais conhecimentos tendo em vista o aperfeiçoamento profissional (Primi, Santos & Vendramini, 2002; Santos, 2000; Pais, 2005). Nos estudantes maiores de 23 anos as suas expectativas repartem-se, ainda, pela qualidade de formação e pelo desenvolvimento pessoal, aspetos que podem significar uma mais-valia da sua formação académica para uma melhoria na sua situação profissional. De facto, a capacitação para as novas condições de trabalho dependem essencialmente do aumento de qualificações escolares (Perrenoud, 2000). As demais dimensões das expectativas têm pouca expressão junto destes alunos mais velhos, nomeadamente as suas preocupações com a qualidade da instituição (o mais importante poderá ser o acesso ao Ensino Superior e a sua maior qualificação profissional) ou a sua participação na discussão de temas sociais (políticos e cidadania), sugerindo neste caso que os demais contextos de vida poderão não justificar o investimento nestas áreas durante a sua vida académica

A maior presença, nos dois grupos de alunos, das expectativas reportadas ao futuro emprego e à importância da formação universitária para esse efeito, sugere por um lado as reais dificuldades de emprego dos jovens e adultos nos vários países, e neste caso em Portugal, e, por outro, destaca que embora tradicionalmente a Universidade fosse essencialmente valorizada pelos aspetos relacionados com a educação e o desenvolvimento dos alunos e não como um passaporte para o mercado de trabalho, no presente, os jovens acedem a este nível educativo com objetivo de uma atividade profissional e carreira específica (Almeida & Soares, 2004). Esta expectativa está particularmente presente nos alunos

tradicionalistas, onde a sua percentagem de ocorrência situa-se nos 43%. Ainda junto dos alunos mais novos (tradicionalistas) poder-se-ia esperar valores mais elevados na sua referência à interação social e desenvolvimento pessoal atendendo à sua faixa etária e desenvolvimental. Aprofundando algumas entrevistas, verificamos que estes alunos claramente diferenciam o que querem da Universidade e o que podem obter fora dela. Por outras palavras, a sua entrada na Universidade é basicamente para conseguirem um diploma de Ensino Superior para entrarem no mundo de trabalho, assumindo como natural os espaços de interação social e desenvolvimento pessoal que naturalmente irão ocorrer sem necessidade de serem uma preocupação (são consequência do meio académico mesmo fora dos muros da Universidade).

A finalizar, as entrevistas realizadas mostram-nos alunos diferenciados nas suas expectativas académicas. Como tal, importa que as IES as considerem no seu processo de transição e adaptação à Universidade. Dada a relevância das expectativas académicas para a permanência e sucesso académicos dos estudantes no Ensino Superior, tomaremos os dados obtidos e os conteúdos das entrevistas na construção de um questionário para a sua avaliação aquando do ingresso dos alunos no Ensino Superior. É nossa intenção, ainda, construir uma versão paralela deste questionário, já não avaliando as expectativas mas aquilo que os alunos conseguem concretizar ao longo da sua permanência no ES. A discrepância nas pontuações entre essas duas versões do questionário pode identificar alunos frustrados ou entusiasmados com as suas vivências e projetos académicos, agindo preventivamente sobre situações potenciais de desajustamento, insucesso ou abandono.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino

- superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14 (2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003a). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudos com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A. P., & Machado (2005). Percursos e expectativas de estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Desenvolvimento e aprendizagem do Ensino Secundário ao Ensino Superior*. Universidade dos Açores. Direção Regional da Ciência e tecnologia.
- Almeida, L., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P., & Morais, M. (2002). Perfil escolar e sócio demográfico dos candidatos do ensino superior: o caso dos estudantes da Universidade do Minho. *Contextos e dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Althaus, M. T. (2004). Ação didática no Ensino Superior: A docência em discussão. *Psicologia: Teoria e Prática da Educação*, 7, 1, 101-106.
- Araújo, B., Almeida, L. S., & Paúl, C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 1, 5, 56-64.
- Astin, A. W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34, 36-46.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12, 23-32.
- Costa, A.F., & Lopes, J. L. (2008). Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final. Lisboa: CIES-ISCTE/IS-FLUP.
- Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março. Retirado de http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/M_23.pdf em Março de 2007.
- Estanque, E., & Nunes, J. (2003). Dilemas e desafios da Universidade: Recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 5-44.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 285-304.
- Freitas, A., Martins, J., & Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a) Aluno(a) do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, 1138-1663.
- Freire, T. (2001). Ócio e tempo livre: perspectivar o lazer para o desenvolvimento. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, (5), 345-349.

- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: Um estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade São Francisco: Itatiba
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *J. Education Policy*, 17(6), pp. 611-626.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Igue, E., Bariani, I., & Milanesi (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 2, 155-164.
- Instituto Nacional de Estatística (INE): http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0002739&contxto=bd&selTab=tab2
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Igue, E., Bariani, I., & Milanesi, P. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Pais, J.M. (2005). *Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Finding and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire? *Actes du 20 e colloque de l'AQPC. Université de Genève: Association québécoise de pédagogie collégiale*.
- Primi, R., Santos, A., & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudo de Psicologia*, 7, 47-55.
- Rickinson, B., & Rutherford, D. (1995). Increasing student retention. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23, 161-172.
- Seco, G.; Casimiro, M.; Pereira, M.; Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Santos, L. (2000). Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.
- Soares, A. P., & Almeida, L. (2002). Trajetórias 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: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.

Soares, A. P. (2003). *Transição para o Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Ventura, T. (2007). Avaliação do ano lectivo 2006-07. *O desempenho do 1º ano de todos*

os estudantes. Universidade Moderna. Observatório de Emprego. Retirado em <http://www.google.com/terezaventura.net/relatorio%20aval2006072411.pdf>, em 07 Novembro 2011

Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research, 15*, 9-37.

Wintre, M., Knoll, G., Pancer, S., Pratt, M., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. (2008). The transition to university: The student-university match (SUM) questionnaire. *Journal of Adolescent Research, 6*, 745-769.