

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EM ALUNOS TRADIÇIONAIS E NÃO-TRADIÇIONAIS DE ENGENHARIA¹

NON-TRADITIONAL AND TRADITIONAL ENGINEERING STUDENTS' ACADEMIC EXPECTATIONS

Alexandra R. Costa¹; Alexandra M. Araújo²; Paula Gonçalves²; Leandro S. Almeida²

¹*Escola de Engenharia, Politécnico do Porto, Porto, Portugal,* ²*Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal*

Recibido 13 de mayo 2013, revisado 24 de mayo 2013, aceptado 27 de mayo 2013

RESUMO

Neste estudo compararam-se as expectativas académicas iniciais de dois grupos de alunos Portugueses do 1º ano de cursos de engenharia: alunos tradicionais e não tradicionais. Para este estudo considerou-se como alunos não tradicionais todos aqueles que ingressam no ensino superior (ES) com mais de 23 anos de idade. Participaram voluntariamente neste estudo 430 estudantes. Os estudantes responderam a um questionário sobre as suas expectativas em torno da experiência no versando cinco dimensões: Formação para o emprego/carreira, Qualidade da formação, Integração social, Ajustamento à pressão social, e Envolvimento político e cidadania. Os resultados mostram um padrão de elevadas expectativas nos estudantes mais jovens. Esta diferença é mais expressiva nas dimensões Pressão Social e Interação Social, sendo menos expressivos nas dimensões Envolvimento político e cidadania e Formação para o emprego/carreira. As expectativas em torno da Qualidade da formação não se diferenciam em função dos dois grupos de estudantes.

Palavras-Chave: Ensino superior, Expectativas académicas, Alunos não-tradicionais, Ajustamento académico.

ABSTRACT

This study compares the initial academic expectations of two groups of Portuguese first-year college students in engineering programs: traditional students and non-traditional students. Non-traditional students were considered all students who assessed Higher Education (HE) with over 23 years of age. Participants included 430 students. Students answered a questionnaire about their expectations regarding experiences in the focusing on five dimensions: Training for career development, Quality of training, Social interaction, Adjustment to social pressure, and Political engagement and citizenship. Results showed that younger students present a profile of overall higher expectations, when compared to older students. Such a difference is more evident in the dimensions Adjustment to social pressure and Social interaction, and weaker in the dimensions Political engagement and citizenship, and Training for career development. Expectations for Quality of training were not different regarding both groups of students.

Keywords: Higher education, Academic expectations, Non-traditional students, Academic adjustment.

¹ *Projeto integrado no Centro de Investigação em Educação (CIEd) financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, incluindo a bolsa de pós-doutoramento da FCT de Alexandra Araújo (SFRH/BPD/85856/2012). Correspondência 1º autor. Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 431, 4200-072 Porto, Portugal. Email: map@isep.ipp.pt

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos as políticas educativas incentivaram a democratização do acesso ao ensino superior (ES) e, por esta via, o aparecimento de novos públicos neste nível de ensino, incluindo alunos mais velhos e alunos provenientes de meios económico-culturais menos favorecidos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Machado, & Morais, 2005; Pascueiro, 2009). Em Portugal, a democratização do acesso ao (ES) começou a ser mais significativa a partir dos anos 70, acompanhando o crescente aumento e diversificação da oferta formativa (Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011; Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). Em resultado deste processo, temos atualmente no ES uma população discente bastante heterogénea, seja em termos de percurso académico anterior e de projetos futuros, seja em termos socioprofissionais e, inclusive, a nível de idade.

Particularmente no que diz respeito à idade, o aumento do número de adultos no sistema de ensino surge como resposta ao desenvolvimento tecnológico crescente da sociedade, ao aumento da urbanidade e ao aparecimento de sistemas de produção e de organização da sociedade assentes nas novas tecnologias (Lourtie, 2007; Pascueiro, 2009). Em Portugal existem condições particulares para um aumento progressivo da presença destes novos alunos no ES. A taxa de escolarização da população adulta portuguesa é apontada como das mais baixas da Europa e é acompanhada, paralelamente, por taxas de insucesso e de abandono escolar na adolescência bastante mais elevadas que a média europeia. Por razões várias, incluindo também as dificuldades económicas da família, alguns adolescentes e jovens ficaram privados do prolongamento de seus estudos na adolescência, deixando projetos vocacionais por concretizar.

Temos, assim, uma população de jovens-adultos e adultos, maiores de 23 anos, que pretendem ingressar ou reingressar no ES como forma de valorização pessoal, integração no mercado de trabalho ou consolidação e progressão numa profissão já adquirida. De acordo com a definição desenvolvida no âmbito do projeto *TSER (Target Socio-Economic Research Programme)*, igualmente usada no projeto *SocratesGrundtvigLIHE – Learning*, os “Estudantes Adultos Não Tradicionais” (EANT) são adultos que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia de ES e provêm de grupos económica ou socialmente desfavorecidos (Johnston, Merrill, Correia, Sarmento, Kanervo, Lonnheden, Bron, Alheit, Henze, Greer, & CREA, 2005).

No entanto, e segundo dados da OCDE (2011), a entrada destes novos alunos no ES é acompanhada de taxas reduzidas de conclusão dos cursos (Cabrera, Tomás, Alvarez, & Gonzalez, 2006; Lourtie, 2007). O abandono e insucesso escolar no ES são ainda mais preocupantes nos cursos de engenharia. A literatura internacional relata taxas de perda de alunos que começam os seus cursos de engenharia, quer mudando de curso quer abandonando por completo o ES, que variam entre 40 e 70% (OCDE, 2011). Situação similar ocorre em Portugal, e em particular junto dos alunos do 1º ano (Soares & Almeida, 2001; Tavares, Santiago, Lencastre, & Gonçalves, 1999; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000).

Várias causas têm sido identificadas para o abandono dos cursos de engenharia, relacionando-as por um lado com o perfil dos estudantes, o seu fraco rendimento académico, a falta de preparação prévia para estes cursos e a falta de motivação para a aprendizagem (Doolen & Long, 2007; Seymour & Hewitt, 1997; Van den Bogaard, 2012); e, por outro lado, com a pedagogia praticada em sala de aula, nomeadamente o ambiente austero e pouco empático, o trabalho académico pouco imbuído de um contexto social, as disciplinas curriculares do 1º ano marcadamente teóricas e propedêuticas, uma forte orientação para a competitividade, a falta generalizada de relações próximas e calorosas com os pares e com os professores, bem como as crenças nem sempre positivas dos estudantes acerca da sua relação com a engenharia. Comparativamente aos colegas de engenharia dos anos mais avançados, os estudantes do 1º ano contactam menos com os professores e estudam menos com os colegas, naquilo que pode ser designado por uma aprendizagem cooperativa (Stevens, O’Connor, Garrison, Jocus, & Amos, 2008).

Mesmo em situações de elevado rendimento, estes fatores podem dissuadir a permanência dos estudantes em cursos de engenharia (Marra, Shen, Rodgers, & Bogue, 2009; Tavares et al., 2000).

No caso concreto deste estudo, tomaremos as expectativas acadêmicas, ou seja, as aspirações ou metas com que os estudantes justificam a sua entrada e frequência do ES. De acordo com a teoria das expectativas acadêmicas, os alunos constroem, a partir das suas experiências, um mapa cognitivo e motivacional que se constitui em guião orientador para a interpretação de novas informações e experiências, a tomada de decisão e o seu envolvimento no contexto académico (Howard, 2005; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005; Soares, 2003). O risco de insucesso e de abandono no ES é maior no caso de alunos que evidenciam baixas expectativas e fracos níveis de envolvimento académico (Jackson, Pancer, & Pratt, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt, & Alisat, 2000; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, 2003; Tinto, 1993; Van den Bogaard, 2012).

As expectativas acadêmicas 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, permitindo aos alunos definirem os domínios aos quais devem aplicar o seu esforço e dedicação, e funcionando como um estímulo para o comportamento (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Howard, 2005; Kuh, 1999). A situação é, ainda, mais relevante junto dos estudantes do 1º ano. A entrada no ES surge como uma transição de vida desafiante, confrontando os novos alunos com uma nova instituição, com tarefas académicas de maior complexidade cognitiva ou com exigências de maior eficiência na organização pessoal, por vezes com o afastamento da família e amigos de infância (Abouserie, 1994; Soares, 2003; Soares, Guisande, Almeida, & Páramo, 2009).

Dadas as dificuldades sentidas e não totalmente antecipadas, vários estudantes ao longo do 1º ano no ES apresentam algum tipo de desilusão com a sua experiência académica (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Ardaíolo, Bender, & Roberts, 2005; Baker & Schultz, 1992a,b; Bradley, Kish, Krudwig, Williams, & Wooden, 2002; Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson, & Steeples, 2005; Moneta & Kuh, 2005; Sax, Gilmartin, Keup, Bryant, & Plecha, 2000, 2002). Stern (1966) referiu-se a esta desilusão como o “mito do caloiro”, descrevendo a fantasia, a inocência e o idealismo que caracterizam estas expectativas iniciais elevadas, geralmente não concretizáveis. Mais recentemente, também Khachikian, Guillaume e Pham (2011) referem a tendência destes estudantes para avaliarem de forma demasiado otimista as suas competências e o tempo que estão dispostos a dedicar às tarefas escolares.

A investigação confirma que a insatisfação com as expectativas iniciais influencia negativamente o nível de compromisso, bem como a qualidade das experiências e dos resultados académicos dos alunos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Machado, & Morais, 2005; Bradley, Kish, Krudwig, Williams, & Wooden, 2002; Helland, Stallings, & Braxton, 2001; Kuh, Gonyea, & Williams, 2006; Sax et al., 2002). Vários estudos sugerem que estudantes mais desiludidos evidenciam não só os piores resultados académicos, necessitando de mais tempo para concluir os seus estudos, como também apresentam níveis mais elevados de insatisfação e maior tendência para mudar de curso ou para abandonar o ES (Bradley et al., 2002; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Sax et al., 2000, 2002; Soares, 2003). Em suma, uma fraca correspondência entre as expectativas e as reais vivências académicas dos alunos pode ter um efeito nefasto na sua persistência e aproveitamento académico (Braxton, Hossler, & Vesper, 1995; Olsen, et al., 1998). Neste sentido, as instituições de ES devem reconhecer a importância das expectativas iniciais dos alunos de modo a facilitar o desenvolvimento de uma perspetiva realista acerca da vida no ES e, deste modo, potenciar o ajustamento académico e psicossocial dos alunos, a sua persistência e sucesso académico.

Neste artigo analisaremos as expectativas académicas de alunos ingressantes nos cursos de engenharia, comparando dois grupos de alunos: tradicionais e não-tradicionais. O grupo de alunos não-tradicionais é formado por aqueles que se candidatam ao ES após completarem os 23 anos, ao abrigo de legislação portuguesa específica.

MÉTODO

Participantes

Este estudo considera uma amostra de 423 sujeitos, todos estudantes de vários cursos de engenharia do Instituto Superior de Engenharia do Porto. Trata-se de uma amostra de conveniência, recolhida no ano escolar de 2011/2012, na base da disponibilidade dos alunos no momento em que eram abordados para participar no estudo. A maioria dos participantes eram homens (87,7%) e frequentavam o regime diurno de ensino (72,8%). Por outro lado, 280 sujeitos pertenciam ao grupo de estudantes tradicionais e 89 ao grupo de estudantes não-tradicionais. A idade média dos participantes era de 21,9 anos (DP=6,88), sendo as idades mínima e máxima de 17 e 62, respetivamente.

Instrumento

As expetativas dos estudantes foram avaliadas através do "Questionário de Perceções Académicas: Expetativas" (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012), constituído por 32 itens de resposta tipo *likert*. O aluno, perante cada situação, decide se concorda ou se discorda e, depois, avalia o grau desse seu acordo ou desacordo (fraco, médio ou elevado). O questionário, que se anexa ao presente artigo, é constituído por cinco dimensões ou tipos de expetativas: (i) *Formação para o emprego/carreira*, ou seja, obter melhores condições de trabalho ou 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/matérias na área do meu curso"); (iii) *Interação social* com outros colegas ou conviver e fazer novos amigos, participar em festas académicas e na associação ou grupos académicos (eg. "Ter momentos de convívio e diversão"); (iv) *Pressão social* de outros significativos, como seja responder a expetativas dos pais, colegas e professores, ou agradecer a pessoas significativas (eg. "Conseguir corresponder às expetativas dos meus familiares"); e, (v) *Envolvimento político/cidadania*, incluindo preocupações com valores, ética e problemas ou questões sociais (eg. "Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais"). Em termos de precisão da medida, os *alphas de Cronbach* apresentam, para a amostra deste estudo, valores satisfatórios nas cinco dimensões, variando entre 0,65 e 0,84, sugerindo assim níveis adequados de fiabilidade dos resultados. A organização fatorial dos itens pelas cinco dimensões teóricas é também satisfatória.

Procedimento

Após informação da natureza e objetivos deste estudo, solicitou-se aos alunos a sua participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. As turmas avaliadas foram escolhidas em função da disponibilidade dos professores, procurando-se no entanto que a amostra abarcasse os diferentes cursos de engenharia em funcionamento na instituição. A recolha dos dados efetuou-se através da administração coletiva do questionário utilizando parte do tempo de aulas cedido pelos professores. A análise estatística dos resultados foi efetuada através do programa IBM SPSS (versão 20.0).

RESULTADOS

Centrando-nos no objetivo de comparar o nível de expetativas de dois grupos etários de estudantes de engenharia (estudantes tradicionais e não tradicionais), procedemos à comparação das médias obtidas pelos dois grupos em causa nas cinco dimensões das expetativas. A tabela 1 apresenta os valores mínimo e máximo, médias e desvios-padrão dos resultados nas cinco dimensões de expetativas. De referir que, a pontuação dos alunos em cada dimensão foi dividida pelo número de itens em cada dimensão por forma a possibilitar a comparação dos valores nas cinco dimensões (amplitude de valores entre 1 e 6), decorrendo daí o aparecimento de valores decimais. Podemos verificar que

os estudantes apresentam médias acima do valor intermédio da distribuição e evidenciam valores médios mais elevados nas dimensões *Formação para emprego e carreira* e *Qualidade da formação*, e valores médios mais baixos na dimensão das expectativas relacionada com o *Envolvimento político e cidadania*.

Tabela 1.

Resultados nas cinco dimensões de expectativas

	N	Mín.	Máx.	M	DP
Envolvimento político e cidadania	412	1,38	6,00	4,28	,819
Formação emprego e carreira	418	3,25	6,00	5,50	,447
Pressão social	423	1,40	6,00	4,99	,785
Qualidade formação	420	3,00	6,00	5,16	,509
Interação social	417	2,25	6,00	4,70	,859

A tabela 2 apresenta os resultados nas subescalas de expectativas tomando os dois grupos etários de estudantes. Uma primeira análise evidencia resultados mais elevados para os estudantes mais jovens em todos os domínios das expectativas. Para apreciar o significado estatístico de tais diferenças procedeu-se à análise de variância dos resultados (F-Manova). Os resultados evidenciam uma não diferenciação dos dois grupos nas suas expectativas relativas à *Qualidade da formação* [$F(1, 367)=0.025$; $p=.874$; $Eta^2 = .003$], dimensão em que ambos os grupos apresentam valores médios muito elevados. Já no que se refere às dimensões *Cidadania e envolvimento político* e *Formação para a carreira e emprego*, dimensões respetivamente menos e mais valorizadas pelos dois grupos, encontramos alguma diferenciação, favorável em ambos os casos aos estudantes mais jovens [respetivamente $F(1, 367)=6,08$; $p<.05$; $Eta^2 = .016$; $F(1, 367)=6,57$; $p<.05$; $Eta^2 = .018$]. Uma maior diferenciação entre os dois grupos foi encontrada nas dimensões *Pressão social* [$F(1, 367)=76,362$; $p<.001$; $Eta^2 = .172$] e *Interação Social* [$F(1, 367)= 35,56$; $p<.05$; $Eta^2 = .088$]. Em ambos os casos esta diferenciação vai também no sentido de expectativas mais elevadas por parte dos estudantes mais jovens.

Tabela 2.

Diferenças dos dois grupos de alunos nas dimensões de expectativas

	Alunos Tradicionais (N=280)		Alunos Não tradicionais (N=89)	
	M	DP	M	DP
Envolvimento político e cidadania	4,35	0,82	4,08	0,80
Formação emprego e carreira	5,54	0,41	5,41	0,53
Pressão social	5,21	0,63	4,37	0,81
Qualidade formação	5,17	0,50	5,13	0,54
Interação social	4,88	0,79	4,24	0,88

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos mostram que os alunos acedem ao (ES) com expectativas académicas bastante elevadas, situação já sinalizada por Stern em 1966, e que se tem verificado em estudos subsequentes (Almeida et al., 2005; Almeida et al., 2012; Khachikian, Guillaume, &Pham, 2011; Pancer, Hunsberger, Pratt, &Alisat, 2000). Por outro lado, tomando a especificidade das cinco dimensões de expectativas consideradas neste estudo, os resultados sugerem uma maior valorização pelos estudantes de aspetos relacionados com as dimensões *Formação para o emprego/carreira* e *Qualidade da formação*, em detrimento da dimensão *Envolvimento político e cidadania*. É possível que as dificuldades socioeconómicas dos estudantes e suas famílias, maiores nos dias de hoje face à crise económica que o país atravessa, assim como o maior acesso a informação sobre a oferta formativa, expliquem uma maior valorização pelos estudantes dos aspetos mais diretamente relacionados com o valor do próprio curso, antecipando um elevado contributo desta sua formação para o acesso ao mundo de trabalho ou para a progressão na carreira já iniciada. Esta interpretação é ainda corroborada pelo facto de este estudo se centrar em alunos de engenharia, que frequentam uma formação académica de cariz tecnológico, bastante valorizada socialmente e com boas perspetivas de entrada no mercado de trabalho.

Observamos também a existência de diferenças nas médias dos resultados nas cinco dimensões avaliadas, quando comparamos as expectativas iniciais dos estudantes mais novos e mais velhos, apresentando estes últimos expectativas académicas mais baixas. Estas diferenças apenas são estatisticamente significativas para quatro das cinco dimensões em análise. Os resultados são mais expressivos, no caso da presente amostra, nas dimensões *Pressão Social* e *Interação Social*. A centração dos estudantes na conclusão do curso por razões económicas e sociofamiliares é evidenciada, sobretudo, pelos estudantes mais jovens, habitualmente mais dependentes da família ou de bolsas para frequentarem os seus cursos. São também estes estudantes, à partida com menos compromissos sociofamiliares, aqueles que esperam investir mais na interação ou no relacionamento com os colegas. Embora com menor expressividade, encontramos também diferenças dos valores médios das expectativas nas dimensões *Formação para o emprego/carreira* e *Envolvimento político/cidadania*. Nestas duas áreas e para a presente amostra, são também os estudantes mais jovens que apresentam expectativas mais elevadas. É provável que o contexto socioeconómico atual reforce esta maior preocupação com a rentabilização da formação para o emprego dos estudantes mais jovens, mais preocupados com o seu ingresso no mercado de trabalho, importando no futuro realizar estudos com amostras de diferentes instituições de ES por forma a melhor apreciar e explicar as diferenças agora encontradas nos padrões de expectativas dos estudantes de engenharia. Esta necessidade de alargamento da amostra faz sentido quando no presente estudo a amostra é formada por estudantes de engenharia do subsector do (ES) politécnico, uma vez que alguns estudos em Portugal descrevem que estes alunos diferem, em termos da sua origem social, dos estudantes que frequentam estes cursos no subsector do ensino superior universitário (Balsa et al., 2001; Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011).

No caso da dimensão *Qualidade da formação*, as diferenças encontradas não apresentam significado do ponto de vista estatístico. Os resultados médios são idênticos em ambos os grupos de estudantes, revelando que as preocupações relacionadas com a qualidade e o valor do próprio curso acompanham os estudantes tradicionais e não tradicionais, provavelmente associadas à forma mais clara e determinada com que os próprios alunos decidem, em termos vocacionais, frequentar um curso de Engenharia.

Em conclusão, os resultados sugerem níveis mais elevados de expectativas ou de investimento dos estudantes na qualidade do curso e nas potencialidades da sua frequência para o ingresso no mercado de emprego e progressão na carreira. A valorização destas dimensões parece ser exercida em detrimento das expectativas relacionadas com a intervenção social e a cidadania. Os estudantes mais jovens apresentam níveis mais elevados em praticamente todas as dimensões de expectativas, sendo esta diferença mais expressiva nas dimensões pressão social e interação social.

Este estudo apresenta várias limitações, a começar pelas características da amostra, nomeadamente o facto de ter sido recolhida em apenas um estabelecimento de ensino e a reduzida representatividade das mulheres na amostra. Novos estudos merecem ser realizados, com amostras com características mais diversificadas com o objetivo de confirmar os resultados obtidos e, sobretudo, confirmar se os dados obtidos decorrem mesmo da idade dos alunos e não de outras características pessoais, como seja o género e a origem social. Por outro lado, a aplicação do inquérito ocorreu em sala de aula, sendo certo que alguns subgrupos de alunos apresentam fraca assiduidade, devendo-se ter este facto em consideração na análise dos dados. Por último, sugerimos que em futuras investigações se invista em estudos de cariz longitudinal com o objetivo de estudar a evolução das expectativas dos estudantes ao longo do tempo, bem como a relação das expectativas iniciais com o abandono e o sucesso académico no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14*, 323-335.
- Almeida, L.S., Costa, A.R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A.M. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura, 16*(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología, 28*(3), 860-865.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R., Machado, C. & Morais, C. (2005). Academic expectations' of first-year college students: Results by some socio-demographic variables. In Proceedings of "Cognition, motivation and emotion: Dynamics in the academic environment". Louvain-la-Neuve: FEDORA.
- Ardaiolo, F., Bender, B., & Roberts, G. (2005). Campus services: What do students expect? In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 84-101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baker, R. & Schultz, K. (1992a). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal, 12*, 23-32.
- Baker, R., & Schultz, K. (1992b). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal, 12*, 13-22.
- Balsa, C., Simões, J., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- Bradley, C., Kish, K., Krudwig, A., Williams, T., & Wooden, O. (2002). Predicting faculty-student interaction: An analysis of new student expectations. *Journal of Indiana University Student Personnel Association, 2*, 72-85.
- Braxton, J., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education, 36*(5), 595-612.
- Braxton, J., Hossler, D., & Vesper, N. (1995). Incorporating college choice constructs into Tinto's model of student departure: Fulfilment of expectations for institutional traits and student withdrawal plans. *Research in Higher Education, 36*(5), 595-612.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve, 12*(2), 171-203.
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L.S., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy, 23*(1), 23-42.
- Doolen, T., & Long, M. (2007). Identification of retention levels using a survey of engineering freshman attitudes at Oregon State University. *European Journal of Engineering Education, 32*(6), 721-734.

- Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V., & Steeples, C. (2005). Networked learning in higher education: Students' expectations and experiences. *Higher Education, 50*, 473-508.
- Helland, P., Stallings, H., & Braxton, J. (2001). The fulfilment of expectations for college and student departure decisions. *Journal of College Student Retention, 3*(4), 381-96.
- Howard, J. (2005). Why should we care about student expectations? In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jackson, L., Pancer, S., & Pratt, M. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(10), 2100-2125.
- Johnston, R., Merrill, B., Correia, A. M., Sarmiento, A., Kanervo, K., Lonnheden, C., Bron, A., Alheit, P., Henze, A., Greer, P., & CREA (2005). *Enriching Higher Education: Learning and Teaching with Non-Traditional Adult Students*. LIHE Handbook.
- Khachikian, C., Guillaume, D., & Pham, T. (2011). Changes in student effort and grade expectation in the course of a term. *European Journal of Engineering Education, 36*(6), 595-605.
- Kuh, G. (1999). Setting the bar high to promote student learning. In G.S. Blimling, E.J. Whitt, & Associates (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Gonyea, R., & Williams, J. (2005). What college students expect from college and what they get. In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: Ensino superior. In P. Santos & B. P. Campos (Coords.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação* (pp.105-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access, and institutional competition. *Tertiary Education and Management, 15*(1), 35-48.
- Marra, R., Rodrigues, K., Shen, D., & Bogue, B. (2012). Leaving engineering: A multi-year single institution study. *Journal of Engineering Education, 101*(1), 6-27.
- Moneta, L., & Kuh, G. (2005). When expectations and realities collide. In T.E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuch (Eds.) *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of college experience* (pp.65-83). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: Highlights*. OECD Publishing. Recuperado del sitio de internet de la OECD: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631550.pdf>
- Olsen, D., Kuh, G.D., Schilling, K.M., Schilling, K., Connolly, M.R., Simmons, A., & Vesper, N. (1998). Great expectations: What first-year students say they will do and what they actually do. Paper presented at the *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Miami.
- Pancer, S., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research, 15*, 38-57.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas, 28*, 31-52.
- Sax, L., Gilmartin, S., Keup, J., DiCrisi III, F., & Bryant, A. (2000). *Designing an assessment of the first college year: Results from the 1999-2000 YFCY pilot study*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.
- Sax, L., Gilmartin, S., Keup, J., Bryant, A., & Plecha, M. (2002). *Findings from 2001 pilot administration of Your First College Year (YFCY): National norms*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.

- Seymour, E., & Hewitt, N. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Colorado: Westviews Press.
- Soares, A. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Almeida, L. S., & Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.
- Stern, G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Stevens, R., O'Connor, K., Garrison, L., Jocuns, A., & Amos, D. M. (2008). Becoming an engineer: Toward a three dimensional view of engineering learning. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 355-368.
- Tavares, J., Santiago, R., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (1999). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharia. In J. Tavares, A. Pereira, A.P. Pedro, & H. Araújo e Sá (Orgs.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.2; pp 107-128). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M., 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. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Van den Bogaard, M. (2012). Explaining student success in engineering education at Deft University of Technology: A literature synthesis. *European Journal of Engineering Education*, 37(1), 59-82.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÕES ACADÉMICAS: EXPECTATIVAS

Sexo: M _ F_ Idade: ____ N° Mecanográfico: _____

Nome (facultativo): _____

Instruções

Iniciando a frequência do ISEP e do seu curso, gostaríamos de conhecer aquilo que espera vir a encontrar ou a concretizar. **Não se pretende que responda em função daquilo que já conhece mas daquilo que espera ou deseja encontrar face às suas expectativas ou aspirações. Responda com sinceridade.** Não existem respostas corretas ou erradas, importando aqui apenas as suas expectativas. As suas respostas são confidenciais e serão exclusivamente usadas no quadro de uma investigação sobre as aspirações dos alunos ao entrarem no ensino superior. Obrigado.

Analise os seguintes itens e a forma de responder:

Leia atentamente cada uma das situações e a forma de responder. Para cada situação terá primeiro que decidir se concorda ou se discorda e, depois, avaliar o grau desse acordo ou desacordo (fraco, médio ou elevado).

	Concordo			Discordo		
	3. Elevado	2. Médio	1. Fraco	1. Fraco	2. Médio	3. Elevado
Aceder a bons computadores na universidade		×				
Ter tempo para ir ao cinema com frequência					×	

No primeiro item, o sujeito apresenta um grau de acordo médio com o “aceder a bons computadores na universidade” significando que tem uma expectativa moderada em relação aos serviços de informática disponíveis na universidade; no segundo item, o sujeito discorda com a situação “ter tempo para ir ao cinema com frequência”, ou seja, este não é um desejo seu com a entrada na universidade embora não o recuse totalmente.

Subsistindo dúvidas quanto ao que se pretende e à forma de responder, por favor solicite esclarecimentos antes de iniciar o preenchimento do questionário. Verifique no final se todos os itens foram respondidos. Obrigado.

	Concordo			Discordo		
	3.Elevado	2.Médio	1.Fraco	1.Fraco	2.Médio	3.Elevado
1. Conseguir uma profissão prestigiada.						
2. Ter aulas que me desafiem a aprofundar conhecimentos.						
3. Ter momentos de convívio e diversão.						
4. Praticar algumas atividades extracurriculares (desporto, cultura, outros).						
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.						
6. Poder discutir a vida política, económica e social do país ou do mundo						
7. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.						
8. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.						
9. Ter um horário semanal que me permita outras atividades para além do estudo.						
10. Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro.						
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.						
12. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.						
13. Obter formação para vir a ter um bom emprego.						
14. Ter uma formação que me desafie intelectualmente.						
15. Vir a fazer voluntariado em alguma instituição fora da universidade.						
16. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.						
17. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.						
18. Aprofundar as matérias para participar ativamente nas aulas.						
19. Ter a preparação necessária para vir a exercer a profissão que desejo.						
20. Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais.						
21. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.						
22. Não atrasar a conclusão do curso para não sobrecarregar financeiramente a família.						
23. Não ficar atrás dos outros colegas nas notas ou classificações.						
24. Não desapontar a família ou os amigos no rendimento académico.						
25. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.						
26. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.						
27. Conseguir participar em projetos de pesquisa dos professores do meu curso.						
28. Corresponder o meu estudo ao investimento que a sociedade faz ao financiar o Ensino Superior.						
29. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.						
30. Formar-me como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade atual.						
31. Procurar ter um grupo de colegas concentrado nas aulas e nas atividades de estudo.						
32. Ter professores entusiastas que estimulem o pensamento crítico.						