

## EXPETATIVAS ACADÉMICAS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO

Leandro S. Almeida, Alexandra Ribeiro Costa, Filipa Alves, Paula Gonçalves e Alexandra Araújo<sup>7</sup>

*Universidade do Minho e Instituto Politécnico do Porto*

### Resumo

As expetativas académicas que os estudantes apresentam quando ingressam no ensino superior afetam o nível de investimento nas atividades curriculares e no seu desenvolvimento psicossocial. Partindo de uma amostra de 890 alunos, este artigo descreve a construção e validação do *Questionário de Perceções Académicas: Expetativas*. Teoricamente o questionário era composto por sete dimensões ou domínios de expetativas: formação para o emprego, qualidade da formação, desenvolvimento pessoal, interação social, qualidade da instituição, pressão social, e envolvimento político e cidadania. As análises fatoriais conduzidas vieram, no entanto, confirmar a existência relativamente autónoma e consistente de cinco dessas dimensões, não se confirmando a dimensão da qualidade da instituição e do desenvolvimento pessoal. É possível que, os alunos do 1º ano que estão a ingressar no ensino superior não conheçam suficientemente a instituição e seus serviços para, em torno da sua qualidade, formularem expetativas e, por outro lado, ao nível do *self*, em virtude das dificuldades socioeconómicas é possível que estes estudantes estejam hoje menos expectantes em relação à sua autonomia. Novos estudos e com amostras mais representativas devem ser realizados de forma a aprofundar os níveis mais elevados de expetativas, em geral, encontrados tomando os alunos mais velhos, do ensino superior politécnico e do ensino noturno.

**Palavras-chave:** *Ensino Superior; Expetativas académicas; Alunos do 1º ano; Acesso ao Ensino Superior; Adaptação académica.*

---

<sup>7</sup> Contacto de e-mail: leandro@ie.uminho.pt

## Introdução

Nas últimas duas décadas a quantidade de jovens no Ensino Superior (ES), em Portugal, passou de 190 mil para cerca de 390 mil alunos (INE, 2011). O “ensino de elites” converteu-se, progressivamente, num “ensino de massas”, apresentando um corpo estudantil cada vez mais heterogéneo em termos de conhecimentos, motivações, expectativas e percursos de vida (Almeida, 2002; Fernandes e Almeida, 2005; Freitas, Martins, e Vasconcelos, 2003). No entanto, ultrapassada essa fase de forte procura, as instituições de ES orientam agora as suas preocupações para as questões da qualidade e do sucesso (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado, e Vasconcelos, 2003; Fernandes e Almeida, 2005). Em consequência, as instituições de ES em Portugal dão maior atenção à adequação dos seus cursos face às solicitações sociais e ao mercado de trabalho, cuidam dos seus processos de ensino, estimulam a formação pedagógica dos seus professores e preocupam-se com a qualidade de vida académica dos seus alunos (Almeida, 2002; Nico, 2000; Primi, Santos, e Vendramini, 2002).

A literatura sugere que a transição do Ensino Secundário para o Superior é particularmente exigente, registando-se por isso maior incidência de problemas de adaptação, de rendimento e de permanência na instituição, ao longo do 1º ano (Astin, 1993; Tinto, 1993). Em Portugal, o problema agudiza-se com a política instituída de *numerus clausus* no acesso ao ES. Cerca de um terço de alunos não entra na instituição ou no curso de sua primeira preferência ou escolha vocacional, antecipando-se algum risco na sua desadaptação (Araújo, Almeida, e Paúl, 2003; Costa e Lopes, 2008; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, e Custódio, 2005).

Entendendo-se as expectativas como os desejos ou as aspirações que os estudantes esperam concretizar no ES, estamos face a uma variável importante na sua adaptação pois que moldam as suas atitudes e comportamentos académicos (Almeida et al., 2003; Baker e Schultz, 1992; Costa e Lopes, 2008; Kuh, Gonyea, e Williams, 2005; Saavedra, Loureiro, Silva, Faria, Ferreira, Taveira, e Araújo, 2011). As expectativas podem afetar, então, o nível de compromisso e de investimento dos alunos na sua

aprendizagem e desenvolvimento psicossocial ao longo dos anos no ES (Almeida, Vasconcelos, e Mendes, 2008; Igue, Bariani, e Milanesi, 2008). Os estudantes que ingressam na Universidade com expectativas menos ambiciosas, tendem a relatar níveis superiores de stress, depressão, e dificuldades de adaptação face aos colegas que apresentam expectativas mais otimistas e realistas (Jackson, Pancer, Pratt, e Hunsberger 2000; Soares, 2003). Porém, os alunos que apresentam expectativas demasiado elevadas, e muitas vezes não passíveis de serem concretizadas, facilmente se desmotivam e desinvestem (Almeida, Vasconcelos, e Mendes, 2008; Backer e Schultz, 1992; Fernandes e Almeida, 2005; Freitas, Martins, e Vasconcelos, 2003).

Com alguma frequência, as expectativas iniciais dos alunos não se concretizam. Na generalidade, os estudantes antecipam a sua entrada no ES de forma muito otimista, recorrendo-se à expressão “freshman myth” para descrever a fantasia ou a visão ingénuo e irrealista desses estudantes em termos de expectativas (Backer e Schultz, 1992; Jackson, Pancer, Pratt, e Hunsberger 2000). A palavra “mito” sugere que algumas dessas expectativas otimistas dos alunos raramente são satisfeitas, ou seja, à medida que avançam no ES os alunos vão fazendo avaliações mais negativas ou, pelo menos, mais realistas. Na verdade, um largo número de estudantes desconhece as características e exigências do ES, e, algumas vezes, possuem informação pouco coerente e objetiva (Almeida et al., 2003; Baker, McNeil, e Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt, e Hunsberger, 2000; Soares, 2003).

Se o primeiro ano tem sido conceptualizado como um período crítico, potencializador de crises e desafios, torna-se importante compreender as expectativas iniciais dos estudantes e tentar desmistificá-las quando necessário. É fundamental, então, diminuir a distância entre o que esperam os estudantes e o que as instituições oferecem, criando condições para que maiores níveis de sucesso possam ser atingidos, quer do ponto de vista pessoal quer social. Assim, a partilha de informação sobre a vida académica com estes novos alunos, a promoção da sua integração social e a oferta de serviços especializados de apoio psicossocial, aos que experienciem maiores dificuldades de adaptação, podem contribuir para o seu melhor ajustamento ao contexto académico (Almeida, 2002; Soares, 2003; Soares, Almeida, e Ferreira, 2010). Sobretudo importante é evitar um grande fosso entre desejos (expectativas) e vivências

(concretizações) pois, face a expetativas não concretizadas, os estudantes apresentam menor envolvimento e sucesso académico.

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa tendo em vista a construção e validação de uma escala de avaliação das expetativas e vivências académicas dos estudantes do 1º ano do ES. No caso concreto deste artigo, centramo-nos na avaliação das expetativas.

## **Metodologia**

### **Amostra**

Para o presente estudo foi recolhida uma amostra, no início do ano letivo (Outubro de 2011), de 890 alunos. A amostra é constituída por alunos do 1º ano de diferentes áreas de formação que ingressaram no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) e na Universidade do Minho (UM), com idades compreendidas entre os 17 anos e 64 anos ( $M= 21,4$ ;  $DP= 6,40$ ), incluindo 329 alunos do sexo feminino e 530 do sexo masculino (31 *missing*). Trata-se, assim, de uma amostra de conveniência, recolhida na base da disponibilidade dos alunos num momento de uma aula cedido pelo professor, em que lhes era solicitada a participação na pesquisa. Deliberadamente procurou-se diversificar os cursos representados na amostra.

### **Instrumentos**

As expetativas dos estudantes foram avaliadas através do “Questionário de Perceções Académicas: Expetativas”, em que o aluno perante cada situação primeiro terá que decidir se concorda ou se discorda e, depois, avaliar o grau desse acordo ou desacordo (fraco, médio ou elevado). O questionário é constituído por 7 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* (e.g., “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 (e.g., “Aprofundar conhecimentos/matérias na

área do meu curso”); (iii) *Desenvolvimento pessoal* ou identidade, autonomia, empreendedorismo, autoconfiança e pensamento crítico (e.g., “Ter novas experiências de vida”); (iv) *Interação social* com outros colegas ou conviver e fazer novos amigos, participar em festas académicas e na associação ou grupos académicos (e.g., “Ter momentos de convívio e diversão”); (v) *Qualidade da instituição e dos seus serviços*, ou seja, ter expectativas de adequados espaços recreativos, laboratórios informáticos, biblioteca, restauração ou arquitetura do campus (e.g., “Encontrar laboratórios e bibliotecas bem equipados”); (vi) *Pressão social* de outros significativos, como seja responder a expectativas dos pais, colegas e professores, ou agradar a pessoas significativas (e.g., “Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares”); e, (vii) *Envolvimento político/cidadania*, incluindo preocupações com valores, ética e problemas ou questões sociais (e.g., “Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais”).

### **Procedimento**

Após informação da natureza e objetivos do projeto de investigação, solicitou-se aos alunos a sua participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. As turmas avaliadas foram escolhidas em função da heterogeneidade dos cursos e da disponibilidade dos professores. A recolha dos dados efetuou-se através da administração coletiva do questionário e a sua análise estatística foi efetuada através do programa SPSS.

### **Resultados**

Centrando-nos no objetivo de construção e validação do questionário, procedemos a sucessivas análises fatoriais dos seus itens. Uma análise fatorial inicial permitiu identificar 14 fatores com valor próprio igual ou superior à unidade, explicando em conjunto 58,7% da variância dos 68 itens. O primeiro fator, com um valor próprio de 15,9 explicava 23,5% da variância. Face à multiplicidade de fatores, optámos por repetir a análise com os primeiros oito fatores, aproximando-nos das sete dimensões ou tipo de expectativas em que o questionário foi teoricamente organizado. Tendo em vista uma melhor organização dos fatores, pediu-se uma *rotação varimax* e

fixou-se a vinculação do item ao fator num coeficiente de saturação de 0,40. Esta análise permitiu-nos obter um KMO de 0.93 e um coeficiente Bartlett de esfericidade significativo ( $\chi^2 = 19904.44$ ;  $gl = 2278$ ;  $p < 0,001$ ), ambos favoráveis à fatorização dos resultados.

Na base desta análise, os itens 60, 63, 50, 53, 26, 67, 4, 34 e 33 não apresentaram saturação igual ou superior a 0,40 pelo que foram retirados na análise seguinte. Tomando os 59 itens retidos e os oito fatores solicitados na análise fatorial, o primeiro fator reúne basicamente oito itens que na versão teórica da escala traduzem *Envolvimento político e cidadania* (dois itens desta dimensão não se associam a este fator, sendo eliminados em análises seguintes). No fator 2 encontramos alguma heterogeneidade de itens, contudo sete dos itens agrupados neste fator dizem respeito à *Qualidade da formação*, eliminando-se os restantes itens para maior clareza do significado deste segundo fator. O fator 3 é basicamente constituído por oito itens da dimensão *Formação para emprego/carreira*, havendo um item de outra dimensão a saturar este fator e como tal foi eliminado. O fator 4 é constituído por um conjunto de itens relativamente heterogéneo, contudo seis desses itens estão relacionados com a dimensão *Pressão social* (os três itens pertencentes a outras dimensões foram eliminados nas análises subsequentes). O fator 5 é formado por um conjunto de seis itens, contudo não é possível associá-los a uma das sete dimensões do questionário dada a sua vinculação a diferentes dimensões teóricas do questionário. Neste sentido, este conjunto de itens não serão considerados nas análises posteriores. O fator 6 é formado por seis itens, sendo que cinco deles integram a dimensão *Interação social*, sendo eliminado o item discrepante. O fator 7 é constituído por itens que se repartem por diferentes dimensões teóricas, o mesmo ocorrendo com os três itens que formam o 8º fator. Todos estes itens foram, então, eliminados nas análises seguintes.

Em consequência destes resultados avançámos para uma nova análise fatorial retendo apenas 5 fatores e eliminando todos os itens que claramente não saturaram fatores interpretáveis de acordo com o modelo teórico da escala. De referir, então, que não emergiram na análise fatorial as dimensões *Desenvolvimento pessoal* e *Qualidade da instituição*. Se em relação à primeira dimensão se poderá pensar que os itens escolhidos poderão não ter sido os mais apropriados, já em relação às expectativas sobre a qualidade da instituição e dos seus serviços é possível que, numa

fase de entrada no ensino superior, os estudantes tenham ainda pouca informação para se posicionarem sobre o assunto, com a necessária coerência.

Tomando os 32 itens remanescentes, procedemos a nova análise fatorial. Como esperado, os itens repartem-se pelos cinco fatores já identificados, explicando 51,5% da variância dos itens. Em sequência, procedemos ao estudo dos itens por subescala (ver quadros 1 a 5). Neste estudo analisamos a média e o desvio padrão das respostas dos sujeitos, assim como o índice de *correlação do item x total corrigido (ritc)* e o contributo de cada item para o valor do *alpha* da subescala.

Assim, no quadro 1 apresentamos os resultados da análise estatística efectuada para os itens na dimensão *Envolvimento político e cidadania*. Como podemos observar, o coeficiente *alpha* da subescala (*alpha*= 0,86) apresenta um valor aceitável, indicador de um grau satisfatório de coerência dos itens desta dimensão. Aliás, os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão são superiores a 0,57, sugerindo um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens (nenhum item se eliminado faz o *alpha* da subescala subir acima de 0,86).

Quadro 1 - Análise dos itens da subescala *Envolvimento político e cidadania*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	Alpha
i10	2,86	1,34	0,57	0,85
i12	1,94	0,86	0,60	0,85
i16	2,34	1,12	0,68	0,84
i17	2,08	1,00	0,65	0,85
i24	3,07	1,41	0,57	0,86
i38	2,72	1,24	0,66	0,84
i52	1,97	1,03	0,65	0,85
i62	2,12	1,06	0,62	0,85

No quadro 2 descrevemos os resultados da análise dos oito itens da dimensão *Formação para o emprego/cidadania*. Podemos observar um coeficiente *alpha* de 0,83 para esta dimensão, o que sugere um grau satisfatório de coerência dos itens. Os itens apresentam bom poder discriminativo ou validade interna, situando-se as correlações dos itens com o total da dimensão entre 0,44 e 0,67, como tal, nenhum item se eliminado faz subir o *alpha* da subescala.

Quadro 2 - Análise dos itens da subescala *Formação para o emprego/carreira*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	Alpha
i1	1,56	0,70	0,44	0,82
i11	1,44	0,63	0,54	0,81
i14	1,44	0,69	0,63	0,79
i19	1,38	0,65	0,67	0,79
i25	1,41	0,63	0,55	0,81
i29	1,48	0,72	0,52	0,81
i37	1,36	0,59	0,59	0,80
i39	1,62	0,88	0,50	0,82

No quadro 3 são apresentados os resultados da análise dos itens da subescala *Pressão social*. Uma vez mais, podemos observar que existe um grau satisfatório de consistência interna dos itens ( $\alpha = 0,76$ ). Os cinco itens desta subescala apresentam bons coeficientes de validade interna, oscilando entre 0,42 e 0,68, ao mesmo tempo que nenhum item, se eliminado, faz subir o  $\alpha$  da subescala (com apenas 5 itens o  $\alpha$  situou-se já em 0,76).

Quadro 3 - Análise dos itens da subescala *Pressão social*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	Alpha
i41	1,49	0,96	0,52	0,72
i44	2,59	1,45	0,50	0,73
i46	2,03	1,25	0,68	0,65
i51	1,69	1,16	0,55	0,71
i58	1,91	1,02	0,42	0,75

No quadro 4 analisamos os itens da subescala *Qualidade da formação*. A correlação dos itens com o total da subescala oscila entre 0,34 e 0,57, traduzindo validade interna aceitável. O índice  $\alpha$  é também aceitável (0,75) e apenas o item 66 "Procurar ter um grupo de colegas concentrados nas aulas e nas atividades de estudo" faz o  $\alpha$  subir de 0,75 para 0,76 (não sendo relevante este aumento, manteve-se o item).

Quadro 4 - Análise dos itens da subescala *Qualidade da formação*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	Alpha
i3	1,53	0,67	0,41	0,73
i20	1,55	0,69	0,51	0,71
i36	1,85	0,76	0,57	0,70
i54	2,23	1,03	0,53	0,70
i59	1,44	0,59	0,52	0,71
i66	2,12	1,04	0,34	0,76
i68	1,52	0,74	0,48	0,71

Finalmente, o quadro 5 apresenta os resultados das análises estatísticas obtidas para os quatro itens da subescala *Interação social*. Como podemos observar, o coeficiente *alpha* da subescala (*alpha*= 0,68) apresenta-se ainda aceitável (no limiar de 0,70 exigido neste tipo de escalas, mais ainda quando calculado na base de apenas 4 itens). Podemos referir, também, que os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão apresentam valores superiores a 0,34, sugerindo assim um satisfatório poder discriminativo ou validade interna dos itens, aliás nenhum item se eliminado faz o *alpha* da subescala subir.

Quadro 5 - Análise dos itens da subescala *Interação social*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	Alpha
i5	2,01	1,104	0,57	0,54
i6	2,57	1,250	0,53	0,56
i8	2,11	1,255	0,41	0,64
i13	2,06	1,187	0,34	0,68

Em síntese, os valores descritivos dos itens e os índices de homogeneidade das cinco subescalas são adequados aos objetivos da avaliação. De facto, os valores de *alpha* destas subescalas são satisfatórios, ou seja, próximos ou superiores ao valor crítico de 0,70 (Almeida e Freire, 2010). Por outro lado, a análise da média dos resultados item a

item revela-nos valores que, globalmente, se aproximam dos níveis mais baixos da pontuação facultada traduzindo um acordo generalizado dos alunos em relação ao seu envolvimento nas situações apresentadas (desejo de terem tais situações no seu curso, instituição e vida académica). Mesmo assim, observa-se uma boa dispersão dos resultados dos alunos nos itens, pois que o valor do desvio-padrão se aproxima da unidade.

No quadro 6 apresentamos os resultados nas cinco subescalas considerando algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes, mais concretamente o género, o grupo etário (inferior ou igual a 23 anos), a instituição de ensino (universitário ou politécnico) e o regime de ensino frequentado (diurno ou noturno). O objetivo desta análise é tentar perceber se tais variáveis contribuem para alguma diferenciação nas expectativas académicas dos estudantes.

Quadro 6 - Resultados das 5 subescalas em função de variáveis sociodemográficas

	Envolviment o Político e Cidadania	Formação para Emprego e Carreira	Pressão Social	Qualidade da Formação	Interação Social
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
<b>Género</b>					
Masculin o (N= 530)	2.64 (0.82)	1.47 (0.48)	1.62 (0.52)	1.81(0.52)	2.23 (0.86)
Feminino (N= 329)	2.03 (0.67)	1.43 (0.44)	1.56 (0.50)	1.69 (0.48)	2.15 (0.87)
<b>Grupo etário</b>					
< 23 (N= 651)	2.36 (0.80)	1.40 (0.39)	1.51 (0.41)	1.76 (0.50)	2.04 (0.78)
≥ 23 (N= 183)	2.60 (0.86)	1.65 (0.63)	1.90 (0.70)	1.78 (1.78)	2.73 (0.94)
<b>Instituição</b>					
UM (N= 460)	2.08 (0.69)	1.43 (0.48)	1.56 (0.53)	1.67 (0.49)	2.09 (0.84)
ISEP (N= 430)	2.72 (0.82)	1.50 (0.45)	1.63 (0.48)	1.83 (0.51)	2.30 (0.86)
<b>Regime</b>					
Diurno (N= 748)	2.33 (0.80)	1.44 (0.43)	1.55 (0.47)	1.74 (0.51)	2.11 (0.81)
Noturno (N= 142)	2.71 (0.83)	1.55 (0.60)	1.83 (0.64)	1.78 (0.51)	2.63 (0.93)

A comparação dos valores das médias e dos desvios-padrão entre os diferentes grupos considerados para as variáveis em análise revelam algumas oscilações que nos conduziram a realizar uma ANOVA considerando as 4 variáveis e os cinco fatores da escala. Os resultados demonstram a existência de efeitos principais de algumas variáveis consideradas nas dimensões de expectativas. Concretamente, verificámos que os resultados na dimensão *Envolvimento político e cidadania* se diferencia em função do género ( $F_{(33, 800)} = 4,496, p < 0,001$ ), sugerindo maiores expectativas neste domínio junto dos rapazes. Encontrou-se, também, uma diferença na dimensão *Formação para o emprego/carreira* ( $F_{(19, 786)} = 3.925, p < 0,001$ ), *Pressão social* ( $F_{(22, 784)} = 5.529, p < 0,001$ ) e *Interação Social* ( $F_{(17, 811)} = 6.841, p < 0,001$ ), segundo o grupo etário dos alunos. Os estudantes com mais de 23 anos apresentam expectativas superiores nestas três dimensões comparativamente aos colegas mais novos. Analisando agora o efeito da instituição de ensino frequentada, verificamos uma diferença com significância estatística nas dimensões *Envolvimento político e cidadania* ( $F_{(33, 830)} = 5.488, p < 0,001$ ), *Qualidade da formação* ( $F_{(19, 849)} = 2.003, p < 0,01$ ) e *Interação Social* ( $F_{(17, 839)} = 3.760, p < 0,001$ ), sempre favorável aos alunos do politécnico. Por último, tomando o regime de ensino registam-se expectativas mais elevadas junto dos estudantes que frequentam o regime noturno nas dimensões *Envolvimento político e cidadania* ( $F_{(33, 830)} = 1.902, p < 0,01$ ), *Pressão Social* ( $F_{(22, 838)} = 2.877, p < 0,001$ ), *Qualidade da formação* ( $F_{(19, 849)} = 2.033, p < 0,01$ ), e *Interação Social* ( $F_{(17, 839)} = 3.760, p < 0,001$ ).

## Discussão dos resultados

Tomando o primeiro conjunto de resultados, podemos afirmar a relativa consistência dos itens que integram cinco das sete dimensões de expectativas académicas que, à partida, deram origem ao questionário em construção e validação. Os resultados obtidos em termos de consistência interna e de estrutura fatorial dos itens mostram-se satisfatórios para as subescalas: *Formação para o emprego/carreira*, *Qualidade da formação*, *Interação social*, *Pressão social*, e *Envolvimento político e cidadania*. Os resultados já não foram tão animadores para as dimensões: *Desenvolvimento pessoal* e *Qualidade da instituição*. Mesmo justificando análises

aprofundadas em novos estudos, podemos antecipar que a inconsistência dos itens reportados à *Qualidade da instituição* se poderá ficar a dever ao desconhecimento que a generalidade dos estudantes do 1º ano, recém-chegados, apresenta face à sua instituição de ensino e aos seus serviços. Mais difícil se torna explicar a inconsistência observada nos itens da dimensão de *Desenvolvimento pessoal*. É possível que as dificuldades socioeconómicas dos estudantes, maiores nos dias de hoje, assim como uma maior sensibilidade face às exigências e desafios colocados por esta transição e ingresso no ensino superior, expliquem um menor investimento destes estudantes no desenvolvimento de maior independência e autonomia nas diversas áreas e dimensões do *self*, aqui agrupadas em torno do “desenvolvimento pessoal”. Como referimos, estas possíveis explicações para os resultados obtidos merecem ser aprofundadas através da realização de novos estudos.

Um segundo conjunto de resultados apreciou diferenças nas expectativas dos estudantes segundo algumas variáveis de pertença (género, idade, tipo de instituição e regime de ensino). As análises de variância conduzidas sugerem que homens e mulheres apresentam um mesmo padrão de expectativas, sendo exceção o maior investimento por parte dos estudantes do sexo masculino na dimensão *Envolvimento político e cidadania*. Uma maior diferenciação das expectativas ocorre em função da idade dos estudantes, do tipo de instituição e do regime de frequência dos estudos. Assim, os alunos mais velhos, do ensino superior politécnico e do regime noturno apresentam expectativas mais elevadas face aos seus colegas. No caso dos alunos mais velhos, um maior padrão de expectativas foi observado nas dimensões *Formação para o emprego/carreira*, *Pressão social* e *Interação social*. A rentabilização da formação para o emprego ou a pressão social em termos da conclusão do curso por razões económicas e sociofamiliares estão sobretudo presentes junto dos estudantes mais velhos. Um pouco inesperadamente são também estes estudantes aqueles que esperam investir mais na interação ou relacionamento com os colegas, embora aqui se poderia pensar que os alunos tradicionais, com menos compromissos sociofamiliares, investiriam mais nesta área da sua vida académica. Por sua vez, os alunos do ensino superior politécnico expressam expectativas mais elevadas de *Envolvimento político/cidadania*, *Qualidade da formação* e *Interação Social*, justificando novos estudos para verificação da sua generalização a outras instituições e a outros cursos.

Por último, os estudantes do regime noturno, também nesta amostra em maior número provenientes do subsistema politécnico, apresentam expetativas mais elevadas nas dimensões *Envolvimento político e cidadania*, *Pressão social*, *Qualidade da formação* e *Interação Social*. De novo, importa realizar futuros novos estudos com amostras de alunos provenientes de mais que uma instituição universitária e politécnica, e mais diversificados em termos dos cursos frequentados, por forma a melhor apreciar e explicar as diferenças agora encontradas nos padrões de expetativas.

### **Considerações finais**

Ultrapassada a fase de expansão da oferta de ES em Portugal, as instituições e a sociedade estão hoje mais preocupadas com a qualidade da formação auferida pelos estudantes no seu percurso académico. Nesta altura, procura-se sobretudo qualificar a oferta formativa e assegurar o sucesso escolar e a efetiva conclusão dos cursos por parte dos estudantes.

A investigação internacional disponível, também a realizada em Portugal, sugere que os estudantes do 1º ano se encontram tendencialmente mais fragilizados face aos desafios e exigências colocados pelo seu ingresso no ES. Nesta altura, antecipam-se e confirmam-se taxas mais elevadas de abandono e de insucesso escolar junto dos alunos do 1º ano (Almeida, 2002; Santos, 2001; Soares, 2003).

De entre as variáveis pessoais dos estudantes com alguma relevância nesta transição e adaptação ao ensino superior, este artigo incide nas expetativas académicas, ou seja, domínios em que os alunos apresentam certas aspirações e vontade de investimento. Estas expetativas, traduzindo cognições e motivações, podem assumir um papel relevante face às dificuldades de ajustamento experienciadas (Almeida et al; 2003; Igue, Bariane e Milanesi, 2008; Kuh Gonyea e Williams, 2005). Neste pressuposto, este artigo centra-se na construção e validação de um questionário para a avaliação das expetativas académicas dos estudantes quando ingressam no ES, acreditando na importância de tal instrumento para a investigação na área e para prática dos serviços de apoio psicossocial que algumas instituições entretanto criaram.

Os resultados obtidos mostram-se satisfatórios em termos da consistência e validade das subescalas avaliando as expectativas: *Formação para o emprego/carreira, Qualidade da formação, Interação social, Pressão social, e Envolvimento político e cidadania*, ainda que algumas delas terão que ser reforçadas oportunamente com novos itens. Os resultados não asseguraram a validade para os itens agrupados nas dimensões: *Desenvolvimento pessoal e Qualidade da instituição*. Novos estudos merecem ser realizados por forma a perceber se alguma falta de maturidade ou maior dependência socioeconómica dos estudantes dificulta a sua vontade de autonomia (inerente aos itens da dimensão de *Desenvolvimento pessoal*), explicando a falta de consistência interna dos itens integrados teoricamente nesta dimensão. Por sua vez, a falta de coerência interna nos itens da dimensão *Qualidade da instituição* pode decorrer, pura e simplesmente, da falta de informação dos alunos sobre a qualidade da instituição, serviços e curso em que acabam de ingressar.

Finalmente, face a diferenças nos níveis de expectativas a favor dos estudantes mais velhos, do ensino politécnico e do regime noturno em várias dimensões consideradas, interessa realizar novos estudos diversificando as amostras de estudantes em termos das instituições e dos cursos considerados. Esta necessidade parece-nos tanto mais pertinente quanto é possível que as diferenças nos resultados segundo estas três variáveis (idade, instituição e regime) decorram de estarmos sempre a considerar os mesmos alunos pela sobreposição das três variáveis na amostra agora considerada.

## Referências

- Almeida, L. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida e R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., e Freire, T. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 109-117.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E.,

- Machado, J., e Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudos com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Araújo, B., Almeida, L. S., e Paúl, C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 1(5), 56-64.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., e Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. , e Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Costa, A.F., e Lopes, J. L. (2008). Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final. Lisboa: CIES-ISCTE/IS-FLUP.
- Fernandes, E., e Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psicologica*, 40, 267-278.
- Freitas, A., Martins, J., e Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 1138-1663.
- Igue, E., Bariani, I., e Milanesi, P. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011):  
[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INEexpgid=ine\\_indicadoreseindOcorrCod=0002739econtexto=bdeselTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INEexpgid=ine_indicadoreseindOcorrCod=0002739econtexto=bdeselTab=tab2)
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., e 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.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M, e Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, e Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, e S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Primi, R., Santos, A., e Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho académico em universitários ingressantes. *Estudo de Psicologia*, 7, 47-55.
- Saavedra, L., Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Ferreira, S., Taveira, M. C., e Araújo, A. (2011). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: Os olhares das raparigas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2),

287-302.

- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., e Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- 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, Braga: Universidade do Minho
- Soares, D. L., Almeida, L. S., e Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14(1), 203-214.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

## **Academic expectations of Higher Education students: Development and validation of a measurement scale**

**Abstract:** The academic expectations of first-year students in Higher Education affect their engagement in schoolwork and psychosocial adjustment. Based on a sample of 890 first-year students, this paper presents the development and validation of the *Academic Perceptions Scale: Expectations*. Theoretically, the scale included seven expectation dimensions or domains: training for employment, quality of schooling, personal development, social interaction, quality of the institution, social pressure, and political and citizenship engagement. However, factor analyses confirmed the presence of five fairly independent and consistent dimensions and failed to confirm two dimensions: quality of the institution and personal development. It is possible that first year students do not know sufficiently their institution and its services in order to formulate expectations adjusted to the quality of the educational institution they attend. In addition, and due to socioeconomic hazards, these students are probably expecting a less autonomous self. Further research is recommended, as well as the inclusion of more representative samples, to advance the study of higher levels of expectations found among older students, in higher polytechnic education, and attending night classes.

**Keywords:** *Higher Education; Academic expectations; First-year students; Access to Higher Education; Academic adjustment.*