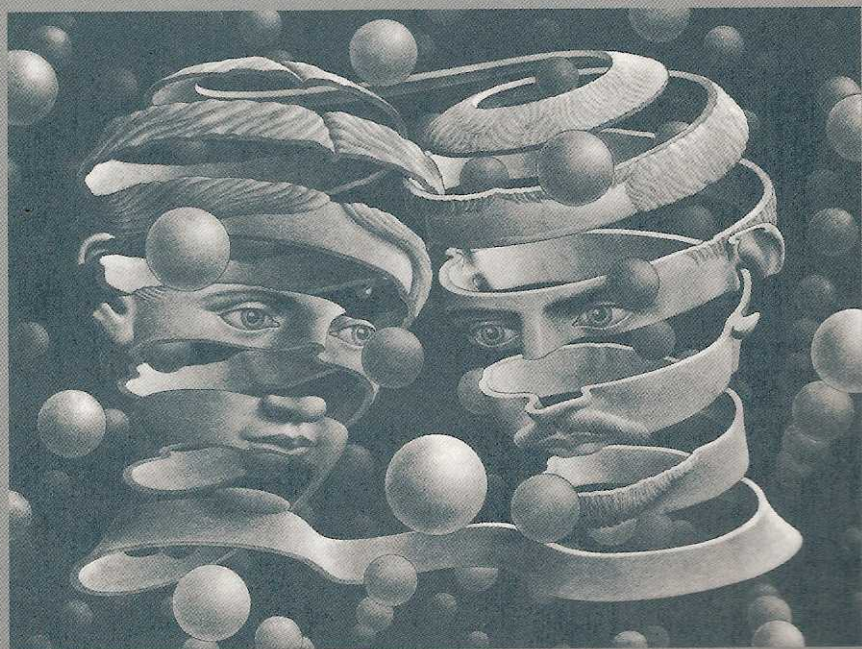


Clara Costa Oliveira, João Pedro Amaral,  
Teresa Sarmento (Orgs.)

# Pedagogia em Campus: Contributos

Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem

Apontamentos UMI



Clara Costa Oliveira  
João Pedro Amaral  
Teresa Sarmento  
(Orgs.)

# **Pedagogia em Campus: Contributos**

Universidade do Minho

Braga 2002



Ficha Técnica:

*Título:* Pedagogia em Campus: Contributos

*Autores:* Clara Costa Oliveira, João Pedro Amaral  
Teresa Sarmento (Orgs.)

*Grafismo:* Nuno Palma

*Gravura da Capa:* Escher, Bond of Union

*Série:* “Apontamentos UM”, – 5

*Edição:* Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem

*Execução Gráfica:* Compolito – Artes Gráficas, Lda.

*Tiragem:* 500 exemplares

*Depósito Legal:* 181367/02

*ISBN:* 972-8098-84-7

*Apoios:*

Reitoria da Universidade do Minho

# Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho

*Ana Paula C. Soares & Leandro S. Almeida \**  
*Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho*

## Introdução

O Ensino Superior em Portugal conheceu, nos últimos anos, acentuadas mudanças na morfologia e composição da sua população estudantil. Com efeito, uma análise atenta à evolução da população que anualmente acede a este nível de ensino, permite-nos constatar o seu crescimento quase exponencial nos últimos trinta anos. De menos de 25.000 alunos em 1960, ou de menos de 50.000 em 1970, passa para mais de 300.000 no final da década de noventa (Eurydice, 2000; Census, 2000; ME-DGES, 1999; OCDE, 2001). Este crescimento é, no contexto da União Europeia, o mais assinalável. Em pouco mais de vinte anos (1975-1997), Portugal quadruplicou o número de estudantes no Ensino Superior, atingindo actualmente o valor médio europeu de escolarização neste nível de ensino - 15% (Eurydice, 2000). Contudo, é de referir que, apesar deste crescimento acelerado, Portugal, continua a estar aquém das taxas de frequência deste nível de ensino, quando consideramos o total da população situada no escalão etário dos 18-24 anos de idade (Eurydice, 2000).

Esta mudança quantitativa na procura e frequência do Ensino Superior em Portugal foi também acompanhada de fortes mudanças ao nível qualitativo. O processo de democratização da sociedade portuguesa, reflectida na perda gradual do carácter elitista e formal do sistema educativo português, permitiu o acesso ao Ensino Superior de indivíduos oriundos de todas as classes sociais, alterando profundamente o perfil social de origem da população estudantil (Arroteia, 1996; Conceição *et al.*, 1998; Crespo, 1993; Queiró, 1995). Oriundos

---

\* Estudo integrado nas actividades de doutoramento, em curso, da primeira autora, e enquadrado, mais recentemente, num projecto "Transição, adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior" financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

sócio-economicamente de todas as classes e geograficamente de todo o país, os estudantes do Ensino Superior português apresentam percursos escolares, classificações de entrada, objectivos e expectativas face à frequência neste nível de ensino muito diferentes (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Balsa *et al.*, 2001; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Fernandes, 2001; Gago *et al.*, 1995; Marques & Miranda, 1991, 1993, 1996, Miranda & Marques, 1996; Nico, 1996; Rego & Sousa, 1999; Soares & Almeida, 2001ab; Soares, Almeida & Vasconcelos, 2001; Tavares *et al.*, 1996). Assistimos, ainda, à progressiva feminização da procura e da frequência do Ensino Superior, sobretudo do universitário. Já em 1997, o número de mulheres com diplomas universitários na União Europeia era, em média, superior ao dos homens. Esta é, de facto, a situação observada em todos os Estados Membros da União Europeia, com excepção da Alemanha, sendo mais notória essa diferença em Portugal (7 mulheres por 4 homens) (Eurydice, 2000).

Este movimento de procura e heterogeneização crescente da população que frequenta o Ensino Superior, tem-se reflectido igualmente na alteração das principais motivações/expectativas de ingresso dos estudantes o que, por sua vez, desafia as instituições de Ensino Superior em Portugal a confrontarem-se com a necessidade de redefinir e justificar as suas missões/funções numa sociedade cada vez mais participativa e exigente e onde os recursos são cada vez mais escassos. Embora tradicionalmente a Universidade tenha sido valorizada como um aspecto importante da educação e do desenvolvimento global dos jovens e não apenas como um simples “passaporte” para o mundo do emprego, a verdade é que, cada vez mais jovens, acedem a este nível educativo com objectivos claramente vocacionais: ingressar numa formação que os prepare ou lhes dê as credenciais para o exercício de uma actividade profissional específica. Como refere Nico (1995, p. 6) um número cada vez maior de estudantes que chega ao Ensino Superior não tem como principal objectivo a capacitação para a produção do saber mas, essencialmente, a procura de uma formação cada vez mais indispensável à sua participação nos projectos colectivos de sociedade e individual de realização pessoal e profissional o que, em si mesmo, poderá estar na origem de algum do desfasamento entre aquilo que os estudantes procuram e aquilo que é oferecido pelas universidades. Por outro lado, os avanços da ciência e da tecnologia, numa sociedade cujo desenvolvimento assenta cada vez mais na criação, difusão e utilização do conhecimento, desafia as instituições universitárias a introduzir mudanças no modelo milenar de *Universitas*, que via no ensino e na investigação a única e a última das missões da Universidade. A Universidade do cultivo do ensino e da investigação e do “saber pelo



saber” sem relevância social e/ou económica, tem de dar lugar a um modelo de Universidade mais aberto, onde o ensino e a investigação se relacione com a comunidade onde se insere e contribua, de forma significativa, para a resolução dos problemas e para a evolução das sociedades.

Neste contexto de profundas alterações da população que ingressa e frequenta o Ensino Superior em Portugal, interessa, por isso, conhecer as características desta “nova” população por forma a possibilitar uma maior adequação entre a oferta e a procura e, assim, garantir maior satisfação e sucesso tanto do ponto de vista dos estudantes e da comunidade em geral como do ponto de vista das instituições universitárias. Neste contexto, o presente trabalho procura caracterizar a população de alunos que no ano lectivo 2000-2001 entrou nos cursos da Universidade do Minho. Esta caracterização incide sobre aspectos sócio-demográficos e do percurso escolar recente dos estudantes, assim como, em aspectos relativos às suas principais motivações de ingresso, aos principais problemas antecipados com a entrada no Ensino Superior e às suas expectativas académicas.

## Metodologia

No momento das matrículas (Setembro de 2000), os alunos colocados na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior na Universidade do Minho, foram abordados no sentido de participarem num estudo sobre as questões da transição e adaptação à Universidade. Após a explicitação dos objectivos da investigação e de assegurada a confidencialidade dos resultados, deixava-se total liberdade para que estes aceitassem ou não preencher o questionário. A larga maioria dos alunos aceitou participar na investigação e mostrou-se envolvida e interessada na mesma.

Neste primeiro momento de avaliação do estudo, foi administrado o *Questionário de Expectativas Académicas* (QEA; Soares & Almeida, 2000), conjuntamente com uma Ficha de Identificação elaborada para o efeito. O QEA é um questionário de auto-relato que procura avaliar aquilo que os jovens esperam encontrar/concretizar na instituição de Ensino Superior onde acabaram de entrar. Constituído por 34 itens numa escala de resposta *likert* de 4 pontos (1 – *nunca ou quase nunca*; 2 – *poucas vezes*; 3 – *bastantes vezes*; e 4 – *sempre ou quase sempre*), o QEA assenta numa conceptualização multidimensional das expectativas académicas que os jovens esperam encontrar/realizar enquanto estudantes do Ensino Superior: (i) *Apoio/investimento institucional*; (ii) *Apoio/*

*investimento no projecto vocacional*; (iii) *Desenvolvimento social*; (iii) *Acessibilidade aos recursos*; e (iv) *Investimento nas actividades curriculares*. No quadro I descrevemos as cinco dimensões do QEA, indicando o número de itens e a respectiva consistência interna (coeficiente *alpha*). Os estudos de construção e validação conduzidos revelam que o QEA apresenta qualidades métricas satisfatórias, quer no que se refere a sua dimensionalidade, quer aos valores de consistência interna (cf. Soares & Almeida, 2001).

### Quadro I – Descrição das dimensões do QEA

	DIMENSÃO	ITENS	ALPHA
<i>Apoio-investimento institucional</i>	Define as expectativas dos jovens relativas ao tipo de apoios institucionais que esperam receber na instituição de Ensino Superior que frequentam (serviços de apoio, professores...), bem como as suas expectativas de envolvimento e investimento institucional	12	.91
<i>Apoio-investimento no projecto vocacional</i>	Define as expectativas dos jovens de desenvolvimento e concretização dos seus objectivos e planos vocacionais.	8	.85
<i>Desenvolvimento social</i>	Define as expectativas dos jovens relativamente ao tipo e qualidade das relações interpessoais com os pares e ao estabelecimento de relações mais íntimas.	6	.76
<i>Acessibilidade aos recursos</i>	Define as expectativas dos jovens relativas à existência e à utilização dos recursos disponíveis no <i>campus</i> para a realização de actividades académicas.	6	.78
<i>Investimento nas actividades curriculares</i>	Define as expectativas dos jovens face ao seu investimento nas aprendizagens e nas oportunidades de formação inerentes ao curso escolhido.	6	.76

Adicionalmente ao QEA, foi utilizada uma Ficha de Identificação para o levantamento de dados relativos à caracterização dos alunos (sexo, idade, opção curso/universidade, curso frequentado e média de entrada, motivos de candidatura à Universidade do Minho e tipo de problemas antecipados na sua frequência).

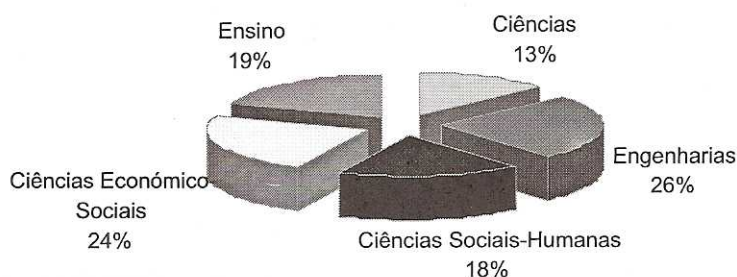
A informação recolhida diz respeito a 1924 estudantes colocados na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior no ano lectivo 2000/2001 na Universidade do Minho. Esta amostra foi maioritariamente constituída por alunos do sexo feminino (59%), cujas idades oscilaram entre os 17 anos e os 55 anos, aproximando-se a média, em ambos os sexos, dos 19 anos de idade. A maioria dos elementos da amostra encontra-se a frequentar o Ensino



Superior pela primeira vez (86.7% “caloiros”), sendo que 62.9% se encontra colocado no curso e 73.5% no estabelecimento de ensino correspondentes à primeira opção.

A distribuição da amostra pelos 44 cursos de licenciatura existentes na Universidade do Minho, fez-se a partir do seu agrupamento em cinco áreas: (i) cursos da área das ciências (8 cursos); (ii) cursos da área das engenharias (11 cursos); (iii) cursos da área das ciências sociais e humanas (8 cursos); (iv) cursos da área das ciências económicas e sociais (7 cursos); e (v) cursos da área do ensino (10 cursos). No Gráfico 1, apresentamos a distribuição de cada um destes agrupamentos de cursos na amostra global.

**Gráfico 1 – Distribuição da amostra pelos cinco agrupamento de cursos**



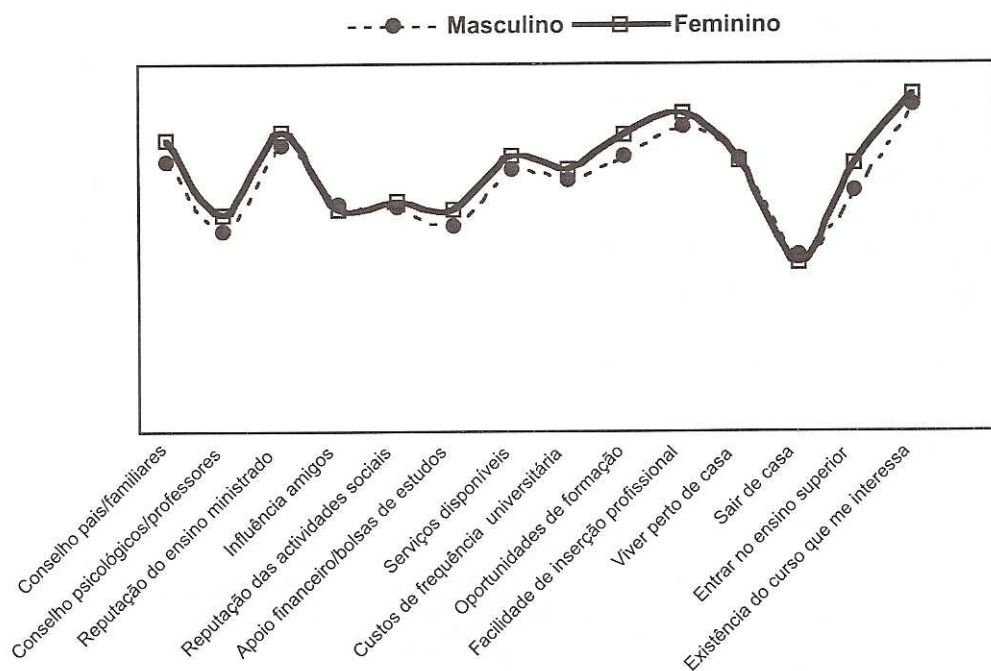
Como podemos constatar, a amostra encontra-se relativamente equilibrada quanto às áreas de cursos nela representadas. É contudo de referir o predomínio de alunos oriundos dos cursos de engenharia (o que decorre de um maior número de cursos representados nesta área de cursos, assim como, do maior número de vagas disponibilizado no Concurso Nacional de Acesso).

No que concerne às razões/motivações de ingresso dos estudantes na Universidade do Minho, os estudantes referem como muito importante a existência do curso do seu interesse (74%), as facilidades de inserção na vida profissional (58%), a reputação do ensino ministrado (45%) e ainda os conselhos dos pais e/ou outros familiares significativos (40%), foram os principais motivos que pesaram na sua candidatura a esse estabelecimento de ensino.

Como podemos constatar no Gráfico 2 apresentado a seguir, este padrão de motivações mantém-se estável quando analisamos os resultados dos alunos em função do sexo. A mesma análise foi efectuada analisando as respostas em função dos cinco agrupamentos de cursos considerados, não se verificando alterações no padrão de resultados.



**Gráfico 2 – Razões/motivações de ingresso em função do gênero**



Por outro lado, e considerando os problemas antecipados pelos estudantes na frequência desta universidade/curso, estes situam-se, em primeiro lugar, na gestão do tempo (45%), em problemas de natureza económica (25%) e de gestão do dinheiro (23%) seguido dos problemas de aprendizagem (14%). Este padrão de problemas antecipados, mantém-se estável em função do sexo e dos agrupamentos de cursos considerados, embora os alunos da área de cursos da engenharia antecipem, com mais frequência (19%), problemas académicos.

No quadro II, apresentamos os valores de média, desvio-padrão e o leque de variação dos resultados obtidos, em cada uma das cinco dimensões de expectativas académicas, tanto para a amostra global, como para cada um dos sexos. Como podemos constatar e tomando como referência o ponto médio em cada uma das dimensões do QEA (uma vez que não existem dados disponíveis em estudos prévios, sendo que este se situa em 30, 20 e 15 pontos, reportando-nos respectivamente à primeira, segunda e restantes subescalas do QEA), os estudantes apresentam expectativas acima do ponto médio em qualquer uma delas, sendo mais elevado no caso das expectativas de *Apoio/investimento vocacional*.

**Quadro II – Resultados no QEA segundo o género**

DIMENSÃO	AGRUPAMENTOS DE CURSOS									
	GLOBAL			FEMININO			MASCULINO			
	N		DP	LEQUE	M	DP	LEQUE	M	DP	LEQUE
<i>Apoio/investimento institucional</i>	1823	31.5	5.25	13-48	32.1	5.08	14-48	30.7	5.38	13-48
<i>Apoio/investimento vocacional</i>	1844	25.5	3.12	12-32	26.2	2.94	12-32	25.0	3.22	14-32
<i>Desenvolvimento social</i>	1870	18.7	2.51	9-24	19.0	2.46	9-24	18.4	2.51	9-24
<i>Acesso aos recursos</i>	1859	18.2	2.62	7-24	18.2	2.58	7-24	18.2	2.69	10-24
<i>Investimento curricular</i>	1903	19.2	2.48	8-24	19.8	2.24	8-24	18.3	2.56	8-24

No entanto, e apesar deste padrão global de resultados bastante positivo, é possível verificar que, os estudantes do sexo feminino, apresentam resultados superiores em todas as dimensões do QEA, excepto no caso da *Acessibilidade aos recursos*. Esta diferença atinge maior expressão nas expectativas de *Investimento nas actividades curriculares* (diferença de 1.5 pontos na média, num intervalo de valores possíveis compreendidos entre 6 e 24).

O quadro III apresenta os resultados obtidos nas dimensões do QEA em função dos cinco agrupamentos de cursos considerados na amostra (1- cursos da área das ciências; 2- cursos da área das engenharias; 3- cursos da área das ciências sociais e humanas; 4- cursos da área das ciências económicas e sociais; e 5- cursos da área do ensino).

**Quadro III – Resultados no QEA segundo o agrupamento de cursos**

DIMENSÃO	AGRUPAMENTOS DE CURSOS									
	GLOBAL			FEMININO			MASCULINO			
	N		DP	LEQUE	M	DP	LEQUE	M	DP	LEQUE
<i>Apoio/investimento institucional</i>	1823	31.5	5.25	13-48	32.1	5.08	14-48	30.7	5.38	13-48
<i>Apoio/investimento vocacional</i>	1844	25.5	3.12	12-32	26.2	2.94	12-32	25.0	3.22	14-32
<i>Desenvolvimento social</i>	1870	18.7	2.51	9-24	19.0	2.46	9-24	18.4	2.51	9-24
<i>Acesso aos recursos</i>	1859	18.2	2.62	7-24	18.2	2.58	7-24	18.2	2.69	10-24
<i>Investimento curricular</i>	1903	19.2	2.48	8-24	19.8	2.24	8-24	18.3	2.56	8-24

As médias obtidas nas cinco dimensões do QEA não se afastam nos vários agrupamentos de cursos considerados. A maior diferença (1.0 na média numa subescala de 6 itens) obtém-se comparando os estudantes dos cursos de formação de professores (agrupamento 5) com os estudantes dos cursos de ciências



(agrupamento 1) ao nível das suas expectativas face à existência e ao acesso aos recursos disponíveis na universidade. Por outro lado, se atendermos aos estudantes oriundos dos cursos de engenharia (agrupamento 2), verificamos que estes apresentam resultados mais baixos em todas as dimensões das expectativas académicas apesar de, em termos de média, as diferenças entre os agrupamentos serem muito ténues. De salientar que, apesar de mais baixas, estas expectativas situam-se, no entanto, acima do ponto intermédio das pontuações em qualquer uma das subescalas do QEA, não deixando de ser curioso que aquela diferença se observa para as cinco dimensões do QEA.

Complementando as análises descritivas anteriores com uma análise de variância (ANOVA), que considera simultaneamente as variáveis género e agrupamento de cursos, verificamos um padrão de valores bastante similar ao longo das cinco subescalas. Assim, em todas elas não se observa um efeito estatisticamente significativo da interacção de ambas as variáveis. Ao mesmo tempo, nas cinco subescalas regista-se uma diferença com significado estatístico tomando a variável género e, em todos os casos, expectativas mais positivas por parte dos estudantes do sexo feminino: *Apoio/investimento institucional* ( $F=17.139$ ;  $p<.001$ ), *Apoio/investimento vocacional* ( $F=49.277$ ;  $p<.001$ ), *Desenvolvimento social* ( $F=9.778$ ;  $p<.01$ ), *Acesso aos recursos* ( $F=3.942$ ;  $p<.05$ ), e *Investimento curricular* ( $F=104.088$ ;  $p<.001$ ). Relativamente às médias obtidas pelos estudantes agrupados em função dos respectivos cursos, observa-se uma diferença estatisticamente significativa nas dimensões social ( $F=3.775$ ;  $p<.01$ ), recursos ( $F=6.084$ ;  $p<.001$ ) e currículo ( $F=2.364$ ;  $p<.05$ ).

Procurando a origem do significado estatístico encontrado nestas três dimensões, avançamos para uma análise dos contrastes entre os cinco agrupamentos de cursos (*Scheffe*). Na dimensão social, os estudantes dos cursos de engenharia (agrupamento 2) apresentam expectativas significativamente mais baixas em relação aos estudantes quer dos cursos de ciências sociais e humanas (agrupamento 3), quer dos cursos de ciências económicas e sociais (agrupamento 4). Na quarta dimensão, ou seja nas expectativas referentes aos recursos disponíveis, os estudantes dos cursos de formação de professores (agrupamento 5) apresentam expectativas mais baixas comparativamente a todos os restantes agrupamentos. Finalmente, na dimensão *Investimento nas actividades curriculares* encontramos menores expectativas de tal investimento junto dos alunos de engenharia por comparação com os colegas dos outros quatro agrupamentos, observando-se ainda uma diferença com significado estatístico tomando os alunos dos cursos de formação de professores por comparação com os alunos dos cursos de ciências económicas e sociais (neste caso a favor dos alunos de formação de professores).

No quadro IV apresentamos os resultados nas cinco dimensões do QEA em função da ordem da escolha do curso e do estabelecimento de ensino que os alunos frequentam. Para esta análise considerou-se três grupos de alunos: os que frequentam a sua 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> ou ordem superior de escolha (para a universidade e para o curso).

**Quadro IV – Resultados no QEA segundo a ordem de escolha da universidade e do curso**

DIMENSÃO	ESCOLHA UNIVERSIDADE-CURSO											
	UNIVERSIDADE						CURSO					
	1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup> ou +		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup> ou +	
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp
<i>Apoio/investimento institucional</i>	31.4	5.29	32.3	5.11	31.1	5.25	31.5	5.16	31.6	5.40	31.4	5.54
<i>Apoio/investimento vocacional</i>	25.7	3.17	25.9	2.77	25.7	3.25	25.8	3.11	25.5	2.96	25.6	3.33
<i>Desenvolvimento social</i>	18.7	2.54	18.9	2.30	18.6	2.56	18.8	2.55	18.7	2.48	18.7	2.48
<i>Acesso aos recursos</i>	18.2	2.50	19.4	2.22	19.2	2.62	18.3	2.61	18.2	2.58	18.2	2.64
<i>Investimento curricular</i>	19.2	2.50	19.4	2.22	19.2	2.62	19.3	2.42	18.9	2.53	19.2	2.63

Como podemos constatar, as médias dos resultados não se diferenciam de forma expressiva nos vários grupos constituídos segundo a ordem de escolha da universidade e do curso que frequentam. Aliás, procedendo-se a uma análise de variância (ANOVA) tomando simultaneamente os dados relativos à ordem de entrada no curso e na universidade, verifica-se a ausência de efeitos significativos da interacção em todas as dimensões do QEA. Apenas em relação à ordem de escolha da universidade, se verifica uma diferença estatisticamente significativa, a favor do segundo grupo comparativamente ao terceiro ( $F=4.83$ ;  $p<.01$ ), e somente na primeira dimensão do QEA (*Apoio/investimento institucional*).

Estes resultados não eram, de início, esperados (muito embora se possa antecipar que alguns alunos mencionam frequentar o curso e a universidade que colocaram em primeiro lugar no concurso mas que, nem sempre,



corresponderam à sua 1ª escolha real). Assim, no quadro V, cruzamos os alunos dos três grupos anteriores tomando simultaneamente a ordem de escolha do curso e da universidade.

**Quadro V – Distribuição da amostra pela ordem de escolha da universidade e do curso**

OPÇÃO UNIVERSIDADE	OPÇÃO CURSO		
	1ª	2ª	3ª ou +
1ª	1098	188	122
2ª	81	137	32
3ª ou +	25	6	166

Como se poderia antever, observa-se uma associação com forte significado estatístico entre as duas distribuições ( $\chi^2 = 967.874$ ;  $gl=4$ ;  $p < .001$ ). Também, e na linha de estudos anteriores, verifica-se que existem mais alunos a escolher a Universidade do Minho em primeiro lugar do que o curso que frequentam. Aliás, existem alunos nessa situação a frequentar um curso de 2ª escolha ( $n=188$ ) ou de 3ª ou mais ordem de escolha ( $n=122$ ). Apenas 81 e 25 estudantes estão na Universidade do Minho a frequentar um curso de 1ª opção mas onde, esta Universidade, foi apenas alvo das suas 2ª, 3ª ou ordem superior de escolha. Relevante, ainda, o facto de 166 estudantes mencionarem que nem a universidade nem o curso que frequentam se situarem na primeira ou segunda escolha. Por este facto, procedemos a uma análise de variância dos resultados (t-teste) nas cinco subescalas do QEA tomando os dois grupos de estudantes que nos parecem mais contrastados em termos das suas escolhas vocacionais: os que frequentam o curso e a universidade como 1ª opção ( $n=1098$ ) e os que frequentam a Universidade do Minho e um curso que não estava nas suas duas primeiras escolhas ( $n=186$ ). As diferenças de médias, mesmo que sempre favoráveis ao grupo “melhor” enquadrado nas suas escolhas, não atingiram níveis com significado estatístico.

## Conclusão

Tendo em conta que num estudo anterior (Soares & Almeida, 2000) se apresentou os resultados relativos à validação do QEA, nomeadamente apre-

ciando a consistência interna e a validade factorial dos itens por subescala, recorreremos, no presente trabalho, a este questionário para analisar as expectativas que os alunos apresentam ou trazem no momento da sua entrada na universidade (neste caso concreto na Universidade do Minho). Face ao número de itens e ao leque de pontuações possíveis por subescala, vislumbra-se que os estudantes são portadores de expectativas mais positivas em relação aos apoios e aos seus investimentos no desenvolvimento e concretização dos seus objectivos e planos vocacionais, ao desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias, ao acesso aos recursos e às actividades curriculares existentes. Tal não se verifica ao nível dos apoios que esperam receber da instituição (serviços de apoio e professores) e do seu envolvimento institucional, sobretudo para os estudantes do sexo masculino.

Os valores obtidos nas cinco dimensões do QEA não se mostraram particularmente diferenciados segundo o sexo, o tipo de curso e o facto dos alunos frequentarem ou não a universidade e o curso que correspondiam à sua 1ª opção vocacional. Mesmo assim, os alunos do sexo masculino e, muito particularmente os que frequentam os cursos de engenharia, apresentam níveis mais baixos de expectativas mesmo que, tais diferenças, nem sempre atinjam um significado estatisticamente significativo e se situem sempre acima do valor intermédio da pontuação em cada subescala. Um pouco inesperadamente também, não se encontraram diferenças nas expectativas comparando alunos que concretizaram as primeiras escolhas no ingresso ao Ensino Superior (universidade e curso) *versus* aqueles alunos cuja frequência não corresponde às suas duas primeiras opções. Esta situação poderá decorrer, pelo menos em parte, da não garantia de que todas as primeiras escolhas mencionadas tenham sido realmente as primeiras escolhas e não aquelas que, por razões de concurso, foram “estrategicamente” colocadas em primeiro lugar. De qualquer modo, esta não diferenciação dos resultados nas cinco dimensões das expectativas merece ser aprofundada em estudos posteriores com o QEA.

Por último, não sendo objecto principal deste estudo, foram inventariadas as motivações que os alunos apresentam para a escolha da universidade. As várias justificações listadas aparecem diferenciadas de acordo com o respectivo peso nas decisões vocacionais dos estudantes; no entanto, assiste-se a uma não diferenciação dos vários índices obtidos segundo o género e o tipo de curso frequentado pelos alunos. Esta não diferenciação nos padrões de motivação, de acordo com ambas as variáveis; parece-nos relevante e leva-nos a pensar que a representação social da Universidade do Minho junto destes estudantes é uma



imagem bastante homogénea e estável (que não é afectada de forma significativa pelo sexo dos estudantes ou pelo tipo de curso a que concorrem), o que, de alguma forma, pode também reflectir o facto dos jovens desta faixa etária manifestarem um discurso algo estereotipado, sustentado por comportamentos exploratórios vocacionais pouco activados (Soares, 1999). Igualmente, e no que se refere aos problemas antecipados pelos estudantes com a entrada no Ensino Superior, registamos uma situação idêntica (ou seja, uma não diferenciação dos principais problemas em função do género e do curso frequentado). Analisando o teor dos problemas percebidos como mais importantes por estes jovens (gestão do tempo, suficiência dos recursos económicos, gestão do dinheiro) julgamos que eles espelham a situação de transição vivenciada por estes alunos e o confronto, nem sempre seguro, entre a autonomia conquistada, as exigências percebidas dos novos contextos e/ou a percepção/reorganização pessoal necessária para que esta transição seja bem sucedida.

## Bibliografia

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C. & FERREIRA, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

BALSA, C., et al. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS. Edições Colibri.

BRAGA DA CRUZ, M., et al. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

CENSUS (2000). Indicadores estatísticos. <http://www.census.pt>.

CONCEIÇÃO, P. (1998). *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.

CRESPO, V. (1993). *Uma Universidade para os anos 2000: o ensino superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa: Editorial Inquérito.

EURYDICE (2000). *Key data on education in the European union*. European Commission.

FERNANDES, A. T. (Coord.) (2001). *Estudantes do ensino superior no Porto: representações e práticas culturais*. Porto: Edições Afrontamento.

FERREIRA, J. A. & ALMEIDA, L. S. & SOARES, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1, pp. 1-10.

GAGO, J. M., et al., (1994). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

MARQUES, J. F. & MIRANDA, M. J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (2), pp. 155-176.

MARQUES, J. F. & MIRANDA, M. J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: estudo de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, pp. 111-140.

MARQUES, J. F. & MIRANDA, M. J. (1996). Access to higher education in Portugal: Selection procedures revisited from studies at the University of Lisbon. *Oxford Review of Education*, 22(3), pp. 337-347.

MIRANDA, M. J. & MARQUES, J. F. (1996). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: resultados e implicações de um estudo sectorial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, pp. 199-213.

ME-DGES (1999). *Ensino superior: algumas estatísticas*. <http://desup.mi-edu.pt>

NICO, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: ser-se caloiro*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

NICO, J. B. (1996). A entrada na universidade: vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. ALMEIDA, J. SILVÉRIO & S. ARAÚJO (Eds.). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, vol. II. Braga: Universidade do Minho.

OECD (2001). *Education at a glance*. Paris: OECD Publications Service.

QUEIRÓ, J. F. (1995). *A universidade portuguesa: uma reflexão*. Lisboa: GRAVIDA.

REGO, A. & SOUSA, L. (1999). Origem sócio-económica e desempenho de estudantes universitários: um apontamento empírico. *Psychologica*, 21, pp. 151-161.



SOARES, A. P. (1999). *Desenvolvimento vocacional em jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional de jovens em contexto universitário*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

SOARES, A. P. & ALMEIDA, L. S. (2001a). Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In SILVA, B.D. & ALMEIDA, L. S. (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 899-909.

SOARES, A. P. & ALMEIDA, L. S. (2001b) (*no prelo*). Expectativas académicas e adaptação a universidade: Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Actas do V Seminário Investigação e Intervenção no Ensino Superior*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

SOARES, A. P., ALMEIDA, L. S. & VASCONCELOS R. M. (2001). Envolvimento extracurricular e adaptação académica: diferenças de género, curso e ano de frequência. <http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases>

TAVARES, J., *et al.* (1996). *Níveis de sucesso dos alunos do 1º ano dos cursos de Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro* (Relatório policopiado).



Apoio:  
Reitoria da Universidade do Minho