

Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano¹

Eugénia P. Fernandes & Leandro S. Almeida²

Tomando um grupo de alunos do 1º ano da Universidade (n=68), diferenciados segundo o curso e o nível de rendimento académico, analisou-se o padrão de respostas a um conjunto de itens de escalas de expectativas e de vivências académicas aplicadas ao longo do ano escolar. Tomando uma perspectiva qualitativa de análise, incidindo no conteúdo de cada item isoladamente, procurou-se no final (categorizar) os itens que mais diferenciaram os alunos com melhor e pior rendimento em dois agrupamentos de cursos: Engenharias e Ciências Económicas. Os resultados sugerem que os alunos com melhor rendimento académico no final do ano, tendem a apresentar aquando da entrada para a universidade expectativas menos elevadas relativamente ao investimento institucional, utilização de recursos e envolvimento social, parecendo mais realistas em tais expectativas que os seus colegas com pior rendimento. No fim do primeiro semestre, os bons alunos mostram uma melhor adaptação às tarefas relacionadas com a aprendizagem e com o estudo. No final do ano lectivo, os alunos com melhor rendimento destacam-se essencialmente pelo relativo desinvestimento em actividades natureza interpessoal/social.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior, transição académica, adaptação à universidade, sucesso académico.

Introdução

A qualidade das experiências de transição e de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior tem sido objecto de uma atenção crescente por parte dos investigadores nacionais, como aliás dos vários agentes e serviços académicos envolvidos nas questões da aprendizagem e sucesso escolar dos alunos. Esta alteração, face à maior tradição dos estudos sobre o sucesso e o abandono escolares ao nível da escolaridade básica e secundária, reflecte uma maior preocupação com o retorno social dos investimentos públicos e familiares envolvidos na frequência do Ensino

¹ Estudo inserido no Projecto "Transição, adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior", financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

² Universidade do Minho.

Superior em Portugal. Ao mesmo tempo, o aumento exponencial dos candidatos ao Ensino Superior nas três últimas décadas, a par da sua maior heterogeneidade sociocultural e académica, suscita o interesse dos investigadores sobre os processos inerentes à transição, adaptação e sucesso académico dos alunos. Questiona-se em que medida uma instituição tradicionalmente associada à formação de elites consegue, hoje, responder satisfatoriamente às mudanças substanciais ocorridas na sua população discente. Os estudantes do ensino superior encontram-se hoje mais diferenciados em termos de percurso académico e de expectativas, em termos das suas habilidades cognitivas e das suas motivações, em função do curso e/ou instituição corresponder(em) ou não às suas primeiras escolhas vocacionais em face de um acesso mediado pela existência de *numerus clausus* (Amaral, 1999; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Braga da Cruz, Cruzeiro, Ramos, Leandro, Nunes, Matias, Pedroso, Robinson, & Cavaco, 1995).

A entrada no Ensino Superior, mesmo para os alunos que efusivamente a festejam, confronta os jovens com novas responsabilidades académicas, pessoais, vocacionais e sociais (Ferreira, 1991). O primeiro ano de frequência do Ensino Superior é um ano crítico para um largo sector dos estudantes, menos preparado para lidar com tais desafios e exigências do mundo académico. Com alguma frequência, as expectativas iniciais dos alunos nem sempre são realistas e de um modo geral não se cumprem, a saída de casa dos pais e dos grupos de pares anteriores nem sempre são compensados pelas novas amizades, os processos de ensino apelam a níveis de autonomia e de auto-regulação da aprendizagem nem sempre possuídos por parte dos alunos (Astin, 1977, 1993; Chickering, 1969; Feldman & Newcomb, 1969; Ferreira & Castro, 1994; Pascarella & Terenzini, 1991).

Por tudo isto, o ajustamento à Universidade é um processo complexo e multi-dimensional (Barker & Siryk, 1989; Ferreira, 1991), moderado por variáveis pessoais, sociais e académicas (Astin, 1977, 1993; Fleming, 1984; Pascarella & Chapman, 1983). Aceitando-se, por sua vez, que ajustamento académico condiciona o rendimento académico e o desenvolvimento psicossocial do aluno ao longo da frequência no Ensino Superior (Ferreira, 1991; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Young, 1994), importa identificar as variáveis pessoais e contextuais associadas à qualidade desta transição académica, e maximizar o seu impacto positivo (Brooks II & DuBois, 1995). Com efeito, a par das competências do aluno para enfrentar os desafios inerentes à entrada na Universidade, a qualidade do ajustamento está fortemente associada aos suportes sociais e aos recursos disponibilizados por parte da família, dos pares e dos serviços académicos (Brooks II & DuBois, 1995; Felner & Felner, 1989; Terenzini & Wight, 1987).

Uma das variáveis mais estudadas no processo de transição e adaptação académicas prende-se com as expectativas que os alunos formulam ao entrar na

Universidade. A investigação mostra que a maioria dos jovens antecipa, de forma bastante positiva, a sua entrada no Ensino Superior, por vezes recorrendo a visões irrealistas, idílicas e ingénuas acerca do que a vida universitária lhes vai proporcionar (Baker & Schultz, 1992ab; Baker, McNeil & Siryk 1985; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000). Se os estudantes que entram na Universidade com expectativas mais amedrontadas tendem a relatar mais *stress*, depressão e dificuldades de ajustamento face aos colegas que, na entrada, apresentavam expectativas mais optimistas e realistas, também é verdade que os alunos que apresentam expectativas iniciais demasiado elevadas, e não concretizáveis, cedo podem desmotivar-se, frustrar-se e abandonar a instituição/corso (Baker, McNeil & Siryk 1985; Jackson *et al.*, 2000; Pancer *et al.*, 2000; Soares & Almeida, 2001).

Neste artigo, partindo do rendimento escolar obtido no final do ano lectivo, analisamos a sua associação com as expectativas iniciais dos alunos, as suas vivências académicas avaliadas a meio do ano lectivo e os níveis de investimento conseguidos no final do primeiro ano de frequência universitária. Mais que uma análise quantitativa destas variáveis, foi nosso intuito tomar itens individuais das escalas usadas e apreciar eventuais discrepâncias nos padrões de resposta considerando o rendimento diferenciado dos alunos.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 68 alunos do 1º ano da Universidade do Minho, que frequentavam pela primeira vez o Ensino Superior. Estes alunos foram retirados de uma amostra mais ampla de alunos observados em 2002/03, centrando-nos aqui nos alunos dos cursos de Engenharia e de Ciências Económicas que mais se diferenciaram no rendimento académico no final do 1º ano (opção pelos alunos situados no terço superior e inferior de classificações académicas em cada um desses dois agrupamentos de cursos). Assim, 48 estudantes frequentam cursos na área das ciências económicas e 20 alunos cursos de engenharia, havendo 27 estudantes do sexo masculino e 41 estudantes do sexo feminino.

Instrumentos

O estudo envolveu a aplicação de vários instrumentos ao longo do ano lectivo de 2002/03. No momento de inscrição no curso (Setembro de 2002), os alunos preencheram o Questionário de Envolvimento Académico, na versão de expectativas (QEA-Versão A, Soares & Almeida, 2000). Trata-se de um questionário de auto-relato que avalia o que os jovens esperam concretizar no Ensino Superior.

Este mesmo questionário viria a ser aplicado já na parte final do ano lectivo (Abril, 2003), na sua versão Comportamentos (QEA-Versão B, Soares & Almeida, 2000), apreciando o que os estudantes conseguiram efectivamente concretizar no decurso do 1º ano. Refira-se que o QEA, nas suas duas versões, é constituído por 38 itens, distribuídos por cinco sub escalas: envolvimento institucional, utilização de recursos, envolvimento social, envolvimento vocacional, e envolvimento curricular. Ao terminar o 1º Semestre (Dezembro de 2002), após dois meses de inserção na universidade, os estudantes responderam ao Questionário de Vivências Académicas, na sua versão reduzida (QVA - Almeida, Ferreira & Soares, 1999). O QVA é constituído por 60 itens distribuídos por cinco sub escalas: pessoal-emocional, interpessoal, carreira, estudo, e institucional. O rendimento académico foi obtido no final do ano lectivo de 2002/03, assim como na “época de recurso” no início do ano lectivo 2003/04.

Procedimento

Os alunos foram seleccionados com base no seu rendimento académico contrastado. Para o rendimento académico calculámos uma média ponderada com base na razão entre o número de disciplinas realizadas sobre o número de disciplinas previstas, a multiplicar pela média das classificações positivas obtidas. Procurou-se desta forma “equilibrar” médias elevadas na base de um reduzido número de disciplinas realizadas ou médias baixas mas com todas ou quase todas as disciplinas efectuadas. Para o contraste dos alunos em termos de rendimento trabalhou-se na base dos 33,3% com pior rendimento e dos 33,3% com melhor rendimento, em cada um dos dois domínios de cursos. No domínio de Ciências Económicas, os alunos com pior rendimento (n=22) tinham uma média ponderada igual ou inferior a 8,98 e os alunos com melhor rendimento (n=26) um valor igual ou superior a 13,16. No domínio das engenharias, os alunos com pior rendimento (n=10) tinham uma média ponderada igual ou inferior a 6,2 e os alunos com melhor rendimento (n=10) um valor igual ou superior a 9,27.

Em alternativa a uma análise quantitativa assente na soma das pontuações por subescalas dos questionários, onde a especificidade das respostas a nível dos itens se pode esbater ou anular num resultado final, a nossa opção neste estudo foi por uma análise mais de tipo qualitativa tomando o conteúdo dos itens cujas respostas diferenciavam os dois grupos de alunos em cada agrupamento de cursos (recurso ao qui-quadrado para identificar os itens que diferenciavam os alunos de melhor e pior rendimento).

Resultados

Tratando-se de uma análise assente nos itens que mais diferenciaram os alunos do 1º ano em termos de rendimento académico no final do ano lectivo, tomaremos, sequencialmente, os itens diferenciadores, e respectivos valores, obtidos para os vários instrumentos usados. Assim, um primeiro conjunto de itens reporta ao Questionário de Envolvimento Académico (QEA), na sua Versão A (Expectativas) e Versão B (Comportamentos). Esta análise é feita, separadamente, pelo Conselho de Curso de pertença dos alunos. Assim, nos Quadros I e II apresentamos os itens do QEA mais diferenciados segundo o melhor ou pior rendimento dos alunos do Conselho de Cursos de Ciências Económicas e do Conselho de Cursos de Engenharia, respectivamente.

Quadro I – Itens do QEA (Versão A e B) mais diferenciados segundo o rendimento académico dos alunos de Ciências Económicas

Alunos	Itens (A,B)	Formulação do Item	Valores
Melhor rendimento	Item 3, A	Avaliar se as matérias do meu curso vão realmente ao encontro dos meus interesses académicos/ profissionais	1, 2
	Item 7, A	Participar activamente nos grupos / organizações de estudantes da Universidade (núcleos, associação de estudantes...)	1, 2
	Item 13, A	Utilizar a biblioteca como espaço para ler, estudar e /ou pesquisar	1, 2
	Item 25, A	Utilizar os computadores da Universidade para consultar materiais desta ou doutras bibliotecas	1, 2
	Item 32, A	Falar com os meus professores sobre dificuldades e problemas pessoais	1, 2
	Item 33 A	Realizar leituras adicionais para a realização dos trabalhos e /ou para a preparação dos exames	1, 2
	Item 28, B	Tive conversas sérias com estudantes cujas crenças e valores diferem dos meus	1, 2
	Item 32, B	Falei com os meus professores sobre dificuldades e problemas pessoais	1, 2
	Item 37, B	Falei com outros estudantes sobre questões sociais e éticas	1, 2

Com base no quadro, observa-se um maior número de itens que diferenciam os dois grupos de alunos, com melhor ou pior rendimento na fase de entrada para a Universidade (Versão A, expectativas) que no final do 1º ano (Versão B, comportamentos). Os itens relativos às expectativas iniciais distribuem-se pelas áreas do envolvimento vocacional, do investimento institucional/ extracurricular, da utilização de recursos e do envolvimento curricular. Os itens relativos aos comportamentos incidem essencialmente nas áreas pessoal-emocional e interpessoal. Por sua vez, tendencialmente os alunos com melhor rendimento académico tendem a

apresentar índices menos elevados de expectativas iniciais (numa escala *likert* de 1 a 4 pontos, eles apresentam em maior número pontuações de 1 e 2).

Os alunos pertencentes ao Conselho de Cursos de Ciências Económicas com melhor rendimento, em comparação com os seus colegas com pior rendimento, apresentam uma tendência para expectativas iniciais mais baixas de envolvimento institucional, nomeadamente em termos extracurriculares (participar activamente nos grupos/organizações de estudantes da Universidade (Núcleos e Associação de Estudantes), assim como expectativas mais baixas de investimento curricular e de utilização de recursos da Universidade. Estes alunos parecem não ter dúvidas quanto à sua escolha vocacional ou, pelo menos, não parecem muito preocupados com a avaliação do grau de sintonia entre as matérias curriculares e os seus interesses vocacionais.

Passando das expectativas iniciais aos comportamentos de envolvimento efectivo no final do ano lectivo, os alunos com melhor rendimento do Conselho de Cursos de Ciências Económicas, em comparação com os seus colegas com pior rendimento, apresentam valores inferiores em termos de investimento na área pessoal e social/interpessoal (conversas com colegas e professores).

Quadro II – Itens do QEA (Versão A e B) mais diferenciados segundo o rendimento académico em alunos de Engenharia

Alunos	Itens (A,B)	Formulação do Item	Valores
Com melhor rendimento	Item 22, A	Estabelecer um relacionamento mais íntimo com alguns colegas da Universidade	1, 2
	Item 20, B	Falei com outros estudantes sobre assuntos relacionados com o curso que frequento	1, 2
	Item 21, B	Apliquei os conhecimentos aprendidos no meu curso a outras áreas de vida (no emprego, na relação com os amigos, familiares, colegas...)	1, 2
Pior rendimento	Item 10 A	Trabalhar com os meus professores em projectos de investigação que tenham em curso	3, 4
	Item 13 B	Utilizei a biblioteca como um espaço para ler, estudar e /ou pesquisar	1, 2

Os alunos com melhor rendimento do Conselho de Cursos de Engenharia diferenciam-se dos seus colegas com pior rendimento, aquando da entrada na universidade por apresentarem expectativas mais baixas face ao envolvimento social/interpessoal (estabelecer um relacionamento mais íntimo com alguns colegas da Universidade) e ao envolvimento institucional (trabalhar com os meus professores em projectos de investigação que tenham em curso). Os alunos com pior rendimento esperam vir a trabalhar com os seus professores em projectos de investigação que tenham em curso, e antecipam vir a estabelecer relacionamentos íntimos com colegas. Passando aos comportamentos pontuados no final do ano, verifica-

mos que os alunos de Engenharia com melhor rendimento atribuem pontuações mais baixas aos itens relativos ao envolvimento social e pessoal. De acrescentar que neste Conselho de Cursos, os alunos com pior rendimento manifestam, no final do ano, menor utilização de recursos da universidade para fins curriculares (utilizei a biblioteca como um espaço para ler, estudar e /ou pesquisar).

Quadro III – Itens do QVA mais diferenciados segundo o rendimento académico dos alunos de Ciências Económicas

Alunos	Itens	Formulação do item	Valores
com melhor rendimento	Item 21	Sinto cansaço e sonolência durante o dia	4,5*
	Item 34	Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	4,5
	Item 36	Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	1,2

* sentido inverso da pontuação em virtude da formulação do item pela negativa

No Quadro III e IV descrevemos os itens do Questionário de Vivências Académicas (QVA) em que os alunos com melhor e pior rendimento dos dois Conselhos de Cursos mais se diferenciaram nas suas respostas.

Quadro IV – Itens do QVA mais diferenciados segundo o rendimento académico e Conselho de Cursos de engenharia

Alunos	Itens	Formulação do item	valores
Com melhor rendimento	Item 5	Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	4,5
	Item 24	Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	1,2
	Item 35	A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar	1,2
	Item 36	Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	1,2
	Item 40	Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	1,2
	Item 42	Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	1,2
	Item 46	A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	4,5
	Item 53	Tenho boas competências de estudo	4,5
Com pior rendimento	Item 27	Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	4,5
	Item 33	Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos	4,5
	Item 48	A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada	4,5

Os estudantes com melhor rendimento do Conselho de Cursos de Ciências Económicas, em comparação com os seus colegas de pior rendimento, apresentam pontuações mais elevadas nos itens que remetem para as vivências pessoais

negativas relacionadas com a saúde e o bem-estar físico (sinto cansaço e sonolência durante o dia) e com o envolvimento curricular (consigo ter o trabalho escolar sempre em dia). Dada a formulação pela negativa do primeiro destes dois itens, estes alunos auto-avaliam-se como tendo menores dificuldades. Por outro lado, estes mesmos alunos tendem a apreciar negativamente a sua competência social, apresentando valores mais baixos num dos itens relativos ao envolvimento social, por exemplo percepcionando maiores dificuldades em iniciar conversas com colegas novos.

Os melhores estudantes do Conselho de Cursos de Engenharia apresentam tendências de resposta mais favoráveis nos itens reportados à área vocacional evidenciando segurança face às escolhas realizadas (identificam as razões que os levaram a escolher o curso) e à área do estudo (boas competências de estudo e de gestão do tempo). Relativamente às áreas de vida pessoal e social, estes alunos tendem a atribuir pontuações mais baixas nos itens que descrevem o investimento nestas áreas (dificuldades em iniciar conversa com colegas, possuir um bom grupo de amigos na Universidade, conviver com os colegas fora das aulas, convidar os amigos para sair). Observa-se, aliás, uma tendência inversa de resposta por parte dos colegas com pior rendimento, os quais tendem a valorizar bastante as suas vivências na área interpessoal/social, atribuindo pontuações mais elevadas nos itens deste domínio (tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso, tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos). A observação do quadro IV mostra ainda que, os alunos com pior rendimento, avaliam de forma mais positiva a qualidade da biblioteca da sua Universidade em termos de apetrechamento.

Discussão e conclusões

De acordo com a análise do conteúdo dos itens que se apresentaram mais diferenciados segundo o rendimento académico dos alunos no final do 1º ano, podemos concluir que os alunos com melhor rendimento, aquando da entrada na universidade, não parecem muito deslumbrados com a novidade ou com as oportunidades que aí vão encontrar. Os alunos com melhor rendimento de ambos os Conselhos de Cursos, em comparação com os seus colegas com pior rendimento, tendem a entrar na universidade com expectativas mais baixas face a um conjunto diferenciado de áreas da vida académica. Assim, os melhores alunos formulam expectativas mais baixas de investimento nas actividades institucionais, nomeadamente as extracurriculares, antecipam menor utilização dos recursos e equipamentos da universidade, esperam partilhar menos com os professores as suas dificuldades pessoais e não antecipam grandes questionamentos sobre as suas escolhas vocacionais. Tendo em consideração que a tendência geral de res-

posta ao questionário de expectativas (versão A) sugere expectativas elevadas à entrada para a universidade, esta tendência para atribuir valores mais baixos em alguns dos itens, poderá significar que os alunos com melhor rendimento académico, aquando da entrada na universidade e ao contrário dos seus colegas com pior rendimento, possuem expectativas mais realistas face às oportunidades, às características e às exigências do contexto universitário. Ao contrário, os alunos que no final do ano lectivo apresentaram pior rendimento tinham, aquando do seu ingresso na universidade, expectativas mais elevadas de envolvimento nas dimensões interpessoal/social e extracurricular/institucional, assinalando também expectativas elevadas face à possibilidade de resolver indecisões vocacionais ou de carreira. Este aspecto é aliás corroborado pela investigação nesta área, que sublinha a associação entre o pior rendimento ou dificuldades de adaptação, durante o primeiro ano de ensino superior, com as expectativas iniciais demasiado elevadas e irrealistas (Jackson *et al.*, 2000; Pancer *et al.*, 2000).

Ao nível dos comportamentos e vivências académicas os alunos com melhor rendimento, por contraste com os colegas de pior rendimento, tendem a mostrar menor investimento na área social / interpessoal, seja numa lógica de resolução de problemas e dificuldades pessoais, seja numa lógica de discutir assuntos curriculares ou problemáticas mais gerais. Estes alunos mostram, ainda, menos interesse no convívio social entre pares, sinalizando alguma percepção de incompetência social, por oposição aos alunos com pior rendimento que se destacam, precisamente, pelo investimento no desenvolvimento de amizades próximas com os colegas. A regularidade que encontramos no menor investimento social por parte dos alunos com maior sucesso académico, é consistente com a literatura que, se por um lado, reconhece um efeito positivo do envolvimento social dos estudantes na sua adaptação (Astin, 1993a; Pascarella & Terenzini, 1991; Paul & Kelleher, 1995), por outro lado, aponta um eventual prejuízo de um investimento social em demasia na *performance* académica (Astin, 1993a; Terenzini, Springer, Pascarella & Nora, 1995). Vários estudos têm notado a dificuldade, por parte dos estudantes, em compatibilizar o tempo e investimento em actividades extracurriculares/sociais com o tempo e investimento necessários às actividades curriculares ou de estudo, registando uma associação positiva entre o investimento dos estudantes em áreas institucionais extracurriculares / sociais – interpessoais e o menor rendimento académico (Terenzini *et al.*, 1995; Pike, 1995; Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais & Fernandes, 2000). No mesmo sentido destes estudos, os resultados que apresentamos, tomando as vivências académicas avaliadas no final do 1º semestre, mostram que os alunos com melhor rendimento no final do ano demonstravam maior cuidado com as suas tarefas curriculares, seja gerindo bem o tempo, seja mantendo o trabalho escolar em dia, o que também se pode associar à percepção de índices mais baixos de fadiga e

sonolência diária (alunos de Ciências Económicas). Estes mesmos alunos, quando comparados com os seus colegas com pior rendimento, parecem mostrar menor disponibilidade para melhorar competências sociais identificadas. Os alunos de Engenharia com melhor rendimento mostram maior segurança na escolha do curso e percebem-se como tendo boas competências de estudo, sugerindo também um maior investimento na área curricular e de estudo.

Em resumo, e em oposição aos alunos de pior rendimento, os estudantes com melhor rendimento académico parecem apresentar um maior realismo nas suas expectativas à entrada para a Universidade, apresentam maior segurança nas suas escolhas vocacionais e tendem a investir de uma forma mais regular nas tarefas curriculares e nas actividades de estudo. Estes alunos mostram pouco interesse em dispensar por actividades extracurriculares de carácter institucional ou social e recreativo. Por seu lado, os alunos com pior rendimento apresentam expectativas mais elevadas de envolvimento social e para a sua concretização num contexto extra-institucional. Estes dados parecem sugerir um eventual afastamento destes alunos da vida universitária, coerente com uma menor valorização do investimento curricular.

Bibliografia

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Amaral, A. (1999). *Relatório da evolução do acesso ao ensino superior*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1977). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992a). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12(2), 23-32.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992b). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Manual for Student Adaptation to College Questionnaire*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Balsa, C. Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R, L. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E., Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso,

- P., Robinson, M. G., & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brooks II, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36 (4), 347-360.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman, K., & Newcomb, T. (1969). *The impact of college on students*. New Brunswick, NY: Transition.
- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ferreira, J. A. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J. A. & Castro, M. T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psicologica*, 12, 143-153.
- Fleming, J. (1984). *Blacks in college*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 282-288.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.
- Pascarella, E., & Chapman, D. W. (1983). A multinstitutional path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20, 87-102.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, E.L., & Kelleher, M. (1995). Precollege concerns about losing and making friends in college: Implications for friendship satisfaction and self-esteem during the college transition. *Journal of College Student Development*, 36 (6), 513-521.
- Pike, G. R. (1995). The relationship between self-reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education*, 36, 1-22.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2000). *Questionário de Expectativas Académicas (QEA), Versão A e B*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., & 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*. Braga: Universidade do Minho.
- Terenzini, P.T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36, 23-39.
- Terenzini, P. T., & Wright, Th. M. (1987). Influences on students' academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 26 (2), 161-179.
- Young, J. W. (1994). Predictors of minority students' academic achievement. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.

Expectatives et pratiques de convivialité académiques : leur impact sur la performance des étudiants de 1ère année.

Nous avons analysé les réponses aux items de trois questionnaires (expectatives académiques, expériences académiques, pratiques de convivialité) réalisés au long de l'année universitaire à deux groupes d'étudiants universitaires de 1ère année (n=68) présentant des différences du point de vue de leur performance académique. En partant d'une perspective qualitative d'analyse concernant le contenu de chaque item, nous avons cherché (à catégoriser) les items qui permettent de différencier le plus les étudiants ayant la meilleure ou la moins bonne réussite dans deux groupes de filières d'études : Ecoles d'Ingénieurs et Sciences Economiques. Les résultats suggèrent que les étudiants qui ont une meilleure performance académique à la fin de l'année présentent, au début de l'année, des expectatives moins élevées en ce qui concerne l'engagement de l'institution universitaire, l'utilisation des ressources et les pratiques de convivialité. À la fin du 1er semestre, les bons élèves révèlent une meilleure adaptation aux tâches universitaires concernant l'apprentissage et l'étude. À la fin de l'année universitaire, les meilleurs étudiants se détachent par une plus faible participation au niveau des activités de type social et interpersonnel.

MOTS-CLÉS: Enseignement supérieur; Transition académique; Adaptation universitaire; Réussite académique.

Academic expectations and experiences: Impact on the performance of 1st year students

Considering a group of first year university students (n=68), differentiated by degree course and academic performance level, we analyse the answer patterns in a sample of items from expectations and academic experiences scales applied to different moments of the academic year. Based on a qualitative analysis, and taking the specific content of each item, we aim to (categorize) the items that most differentiate the students with high academic achievement from those with poor academic achievement in two major course areas: Engineering and Economic Sciences. Results suggest that students with high academic achievement at the end of year present lesser expectations at their entrance to university, in relation to institutional and social investment, than their colleagues with poor academic achievement. At the end of the first semester, students with more academic success are better adapted to academic tasks. Finally, at the end of the school year, the best students seem to be less involved in extracurricular activities, at interpersonal and social levels.

Key-words: Higher education; Academic transition; College adjustment; Academic success.