

Avaliação das Expetativas e das Vivências Acadêmicas na Transição para o Ensino Superior

Pedro Belo¹

Resumo

Este estudo pretende contribuir para a compreensão de alguns aspetos psicológicos que envolvem uma situação de transição para o ensino superior. Utilizou-se um questionário de expetativas académicas (Questionário de Envolvimento Académico - versão expetativas) e um outro de vivências académicas (Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida) como instrumentos de recolha de dados, junto de uma amostra de 1121 alunos dos 1.º e 2.º anos da Universidade de Coimbra. Desta, retirámos uma subamostra - designada por "potenciais abandonantes" - composta por 117 alunos que haviam reprovado, pelo menos, um ano. Estes alunos apresentam resultados nas subdimensões das Vivências Académicas de Estudo e Carreira mais baixos do que os estudantes que nunca reprovaram. Os seus resultados nas subescalas de Envolvimento Institucional, Vocacional e Curricular são também comparativamente mais baixos ($p < .05$) do que os dos outros alunos. Os dados obtidos indicam que as instituições devem ter em conta as expetativas e as vivências académicas na prevenção do abandono escolar.

Palavras-chave: abandono escolar; insucesso académico; ensino superior; expetativas; vivências; envolvimento académico

Evaluation of Academic Expectations and Academic Experiences in the Transition to Higher Education

Abstract

This study intends to contribute to the understanding of certain psychological aspects, which involve the transition to higher education. We used a ques-

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: pedro.belo@fpce.uc.pt

tionnaire of academic expectations (Academic Involvement Questionnaire – expectations version) and another of academic experiences (Academic Experiences Questionnaire - reduced version) as instruments for data collection, with a sample of 1121 students of the University of Coimbra (from the 1st and 2nd years). A sub-sample of 117 students, that had at least one academic year's failure, called "potential school leavers", was withdrawn from that sample. These students presented lower results in the Academic Experiences sub-dimensions of *Career* and *Study* than the students that had never failed. Their results in *Institutional Involvement*, *Vocational Involvement* and *Curriculum Involvement* sub-scales are also significantly lower ($p < .05$) in comparison with the other students. The data suggest that institutions must take into account the academic expectations and experiences in dropout prevention.

Keywords: school dropout; academic failure; higher education; expectations; experiences; academic involvement

Evaluación de las Expectativas y de las Experiencias Académicas en la Transición para la Educación Superior

Resumen

Este estudio tiene como objetivo contribuir a la comprensión de algunos aspectos psicológicos que implican una situación de transición para la universidad. Se utilizó un cuestionario de expectativas académicas (Cuestionario de Participación Académica - versión expectativas) y otro de experiencias académicas (Cuestionario de Experiencias Académicas - versión reducida) como herramientas de recolección de datos en una muestra de 1.121 estudiantes de primer y segundo grado de la Universidad de Coimbra. De la muestra global, fue retirada una submuestra – llamada de "abandonantes potenciales" – de 117 estudiantes que presentan un año de fracaso y que todavía están en curso. Estos estudiantes tienen las dimensiones de Estudio y Carrera más bajas que sus colegas, además su participación Institucional, Vocacional y Curricular también es comparativamente baja ($p < 0.5$). Los datos obtenidos indican que las instituciones deben tener en cuenta las expectativas y experiencias académicas en la prevención del abandono escolar.

Palabras clave: abandono escolar; fracaso escolar; educación superior; expectativas; experiencias; participación académica

Introdução

Numa situação de transição é importante ter em atenção não só o indivíduo, mas também o meio em que está inserido. Uma transição bem concretizada implicará uma adaptação segura a uma nova realidade, enquanto uma passagem mal sucedida poderá acabar numa situação de abandono (Santos, 2007). O estudo de variáveis relacionadas com o abandono escolar tem nomeado um conjunto diverso de riscos, que podemos agrupar em três categorias: familiares, escolares e individuais (Miguel, Rijo, & Lima, 2012). O conhecimento das expetativas académicas poderá permitir conhecer o que um aluno espera numa nova etapa de vida, assim como as vivências experienciadas num novo contexto poderão justificar uma identificação com o curso e a instituição (Almeida et al., 2003). Pretende-se conhecer que tipo de expetativas e que vivências experienciam os estudantes após a transição para o ensino superior, estudando alunos que, após insucesso académico, poderão experimentar uma situação de abandono escolar.

A Transição

O termo *transição*, que deriva do latim *transitiōne*, significa ato ou efeito de passar de um estado, período, assunto ou lugar para outro, significa então mudança. Ora, de um ponto de vista concetual, e de acordo com Schlossberg, Waters e Goodman (1995), a passagem para o ensino superior pode ser reconhecida como uma transição de vida desenvolvimental e educativa que produz alterações nas rotinas, nos papéis, nos relacionamentos interpessoais e na perceção de si e do mundo (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995). As alterações que acontecem na vida de um sujeito em transição estão relacionadas com a maneira como se explora, se percebe e como a própria transição o influencia (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995).

Segundo Lima, Torres e Fraga (2005), a transição que o aluno experimenta do ensino secundário para o ensino superior é considerada, por muitos, uma das mais importantes no percurso escolar. Este nível de ensino constitui, para o estudante, um período de evolução não só a nível académico, mas também emocional e pessoal, promotora do desenvolvimento em várias dimensões da sua existência, a partir de uma autorreflexão (Gomes & Taveira, 2004). Algumas transformações recentes que se observam nos sistemas educativos, como o prolongamento da escolaridade, as crescentes dificuldades de inserção no mercado de trabalho e de emancipação financeira, os estilos mais flexíveis dos relacionamentos afetivos e a permanência mais longa na casa dos pais são relevantes para o tema em apreço

(Mello & Camarano, 2006). Estudos recentes sobre a transição para a vida adulta mostram que as experiências de vida e as expectativas das gerações mais jovens parecem ser mais complexas e menos previsíveis do que as dos seus predecessores. Isso sugere que os modelos tradicionais e lineares de transição se tornam cada vez mais inapropriados para o contexto de mudança social e económica das últimas décadas (Mello & Camarano, 2006).

Transição para o ensino superior

Com base na observação da “dessincronização” das etapas de transição para a vida adulta, Mello e Camarano (2006) referem que os jovens poderão estar a passar de um “modelo de identificação” para um de “experimentação”.

O primeiro modelo ocorreria pela transmissão de valores de uma geração à outra e o segundo pela construção de uma identidade fora do quadro rígido de referências familiares, não excluindo totalmente a família (Mello & Camarano, 2006), fazendo emergir um novo fenómeno social, o “prolongamento da condição juvenil”.

As alterações no processo de transição parecem ser de duas ordens, as quais afetam as esferas da escola, do trabalho e da família. As primeiras, de ordem pública, envolvem o aumento da escolarização e as dificuldades de inserção profissional dos jovens. Estes passam a ficar mais tempo na escola ou retornam a ambientes de formação e profissionalização (Mello & Camarano, 2006). As segundas remetem para um projeto de transição do ensino secundário para o ensino superior, que frequentemente não é exclusivo do aluno, sendo partilhado com igual intensidade pela sua família e pelos seus amigos. A transição não se confina a um plano estritamente pessoal, mas invade, quase que naturalmente, o plano familiar, assim como o social, de maneira que as responsabilidades do jovem aluno tornam-se maiores no quadro de uma nova e desconhecida instituição, novos colegas, novos processos de aprendizagem, novas exigências, novas responsabilidades e novas rotinas, muitas vezes, longe da família e dos amigos (Nico, 1997).

Um estudo desenvolvido por Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2005) sobre a transição do ensino secundário para o ensino superior permitiu concluir que, relativamente aos níveis de autonomia, nem sempre os estudantes apresentam uma maturidade apropriada a tais desafios. Toda a transição envolve riscos, estímulos e stresse, rodeando-se de alguma desadaptação inicial. As raparigas revelam-se mais persistentes nas tarefas relacionadas com a componente estudo, enquanto os rapazes tendem a focalizar-se nas relações sociais. Além disso, os estudantes deslocados, forçados a sair da residência da família, experimentam

dificuldades maiores de adaptação quando percebem como baixo o suporte familiar e dos colegas.

O abandono escolar no ensino superior

Lima, Torres e Fraga (2004) mostraram que é nos primeiros anos do ensino superior que a “adaptação” é mais relevante, podendo desencadear abandono escolar que, note-se, não é resultado da ação linear e isolada dos fatores de risco. Para Berzin (2008), esta circunstância deve ser perspectivada como um processo que se estrutura ao longo do tempo, resultando da transação entre o indivíduo e certos fatores de risco e de proteção nos diferentes contextos em que se integra. Observando os trabalhos de Brigham (2008), conclui-se que os desafios familiares que se colocam aos alunos são enormes, já que estes têm a necessidade de negociar o aumento da liberdade pessoal, sendo comuns os discursos familiares acerca dos cuidados a ter na nova realidade. É a fase da *proto-adulthood* em que os jovens são, instrumentalmente adultos, mas, na sua maioria, financeiramente dependentes da sua família.

Num estudo de Smyth e Hannan (2007) verificou-se que a adaptação inicial bem-sucedida no ensino superior está relacionada com a eficácia académica geral no ensino secundário. É esta que descreve uma trajetória de permanência e de passagem bem-sucedida pela universidade. Para Canavarro (2007), o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente constituem os quatro grandes subsistemas para a análise e compreensão do abandono escolar, subsistemas esses que devem ser, concetual e teoricamente, entendidos em interação ou considerados numa perspetiva ecológica, à qual não falta a dimensão temporal. O que determina o abandono escolar está relacionado com a qualidade de cada um desses subsistemas e, sobretudo, com a qualidade e a intensidade das interações. Quando os estudantes não permanecem na universidade, estas não se revelam adequadas num determinado período de tempo, fundamental, para que a permanência ocorra (Canavarro, 2007).

Centrando-nos no problema do abandono e relacionando os pontos de vista de pais, alunos e professores para debater o abandono, Quillen (2010) indica-nos que os alunos, por um lado, não conseguem ver como um curso pode ser relevante para o seu futuro, por outro, os professores são incapazes de reforçar essa relevância devido à grande dimensão das turmas, à falta de apoio dos reguladores da escola e à pressão para obter resultados positivos em exames. Para ter sucesso na redução da taxa do abandono escolar é assim fulcral que haja responsabilidade pessoal conjugada e articulada com o meio (Quillen, 2010).

Estudo empírico

Pretendeu-se testar a hipótese de que as vivências e as expetativas académicas são mais altas em sujeitos que não experimentam insucesso no curso que frequentam. Uma outra hipótese prende-se com a existência de diferenças estatisticamente significativas nas várias dimensões em estudo ao nível do Sexo e Ano de Escolaridade.

Um estudo de Bridgeland, Dilulio e Balfanz (2009) mostrou que 35% dos alunos que apresentam intenção de deixar a escola, o fazem devido a uma experiência de insucesso, o que significa que o fracasso académico é responsável por um terço das saídas precoces dos estudos. Amado e Freire (2009) referem que além do ambiente familiar negativo e da falta de apoio por parte dos pais, também o desempenho escolar emerge como um fator fortemente associado ao abandono escolar.

Assim, no nosso estudo procedemos à seleção de uma amostra de estudantes que experimentaram insucesso académico e comparámos estes alunos em termos de expetativas e vivências com a amostra geral.

Foram questionados, no início do 2.º semestre (nos meses de março e abril), alunos das oito Faculdades da Universidade de Coimbra (Letras, Direito, Medicina, Ciências e Tecnologia, Farmácia, Economia, Psicologia e Ciências da Educação, e Ciências do Desporto e Educação Física), num total de 1121 estudantes.

Participantes – amostra geral

Da amostra constituída por 1121 alunos dos 1.º e 2.º anos, fizeram parte 499 rapazes (44.5%) e 622 raparigas (55.5%), com uma média de idades de 19.7 anos ($DP = 2.054$). A amostra evidencia um nível socioeconómico médio (Simões, 2000), frequentando a maioria dos alunos a 1.ª opção de entrada no curso (63.7%). Para além disso, 71.4% dos alunos encontravam-se deslocados de casa dos pais, vivendo, na sua grande maioria, em apartamentos alugados juntamente com outros colegas (48.6%). Todos os alunos avaliaram o seu desempenho no 1.º semestre, maioritariamente, como razoável (45.6%) ou bom (30.5%), apresentando expetativas positivas de melhorar os resultados no 2.º semestre (78.1%).

Participantes – subamostra “potenciais abandonantes”

Do total de alunos que constituíram a amostra, 117 tinham reprovado de ano pelo menos uma vez no curso que frequentavam. Designámos este grupo, com um nível

socioeconómico maioritariamente médio, como potenciais abandonantes, sendo constituído por 71 rapazes (60.6%) e 46 raparigas (39.4%), 13 alunos do 1.º ano (11.1%) e 104 alunos do 2.º ano (88.9%). Neste grupo, 62.4 % dos alunos entraram na Universidade na 1.ª opção, com uma classificação média de acesso de 14 valores, tendo avaliado os resultados que obtiveram no 1.º semestre como razoáveis. Aqui, 74 alunos encontram-se afastados de casa, estando 56 deles (47.9%) a viver com colegas. Entendemos estudar mais em pormenor os alunos com reprovações no curso atual, porque esta variável (o insucesso escolar) é um bom preditor do abandono escolar (Canavarro, 2007).

Instrumentos

Neste estudo utilizámos dois questionários destinados a alunos dos primeiros anos do Ensino Superior: o questionário das vivências académicas, na sua versão reduzida (QVA-r) de Almeida, Soares e Ferreira (1999) e o questionário do envolvimento académico, na sua versão de expetativas (QEA), de Soares e Almeida (2001).

O QVA-r é um instrumento de autorresposta para conhecer opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e às vivências académicas. É constituído por 60 itens num formato *Likert* com cinco níveis de resposta (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999). Os itens procuram abarcar a generalidade das experiências quotidianas do estudante, avaliando a forma como se adapta às exigências da vida académica e isto em cinco dimensões: a *Dimensão Pessoal* é constituída por 13 itens (essencialmente associados ao *self* e às perceções de bem-estar por parte do estudante, tanto físico como psicológico); a *Dimensão Inter-Pessoal* formada por 13 itens (inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações de bem-estar por parte do estudante, tanto físico como psicológico); a *Dimensão Carreira* composta por 13 itens (inclui a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspetivas de carreira); a *Dimensão Estudo* que integra 13 itens (inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos) e a *Dimensão Institucional* que apresenta 8 itens (inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e estruturas existentes). O QVA-r apresenta itens que terão de ser cotados de forma inversa (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999).

O QEA² é um instrumento que pretende avaliar as expetativas, ao mesmo tempo que permite saber o grau de conhecimento sobre questões relacionadas com o

2 Este Questionário apresenta duas versões, uma de Comportamentos e outra de Expetativas.

curso, com os professores, ou com os colegas. É um questionário de autorresposta que procura avaliar o que os jovens esperam encontrar/concretizar na instituição de Ensino Superior (Versão A - *expetativas*). Procura avaliar o grau de envolvimento dos alunos na vida académica imediatamente após o ingresso no curso (Soares & Almeida, 2001). O QEA assenta numa concetualização multidimensional das *expetativas académicas*. Constituído por 38 itens numa escala de resposta tipo *Likert* de quatro níveis, o QEA inclui componentes cognitivo-motivacionais e comportamentais do envolvimento académico dos estudantes. Organiza-se em cinco dimensões ou subescalas: a dimensão *Envolvimento Institucional* é constituída por 10 itens (define as *expetativas* de envolvimento dos alunos nas atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, e de utilização dos serviços de apoio disponíveis. Inclui, ainda, a avaliação que os estudantes realizam acerca do tipo de relação que esperam estabelecer/estabeleceram com os seus professores); a dimensão *Envolvimento Vocacional* é constituída por 10 itens (define as *expetativas* de envolvimento dos alunos em atividades relacionadas com a implementação/desenvolvimento dos seus planos/objetivos vocacionais); a dimensão *Utilização de Recursos* é formada por 6 itens (define as *expetativas* de utilização dos recursos disponíveis no campus, tanto no que se refere às infraestruturas (e.g., biblioteca, ginásio, bares), como aos equipamentos existentes (e.g., laboratorial, informático, eletrónico), para a realização de atividades académicas e/ou recreativas); a dimensão *Envolvimento Social* é composta por 6 itens (define as *expetativas* de envolvimento dos alunos em atividades sociais de interação com os colegas do seu e/ou de outros cursos da Universidade. Inclui, ainda, a avaliação que realizam do grau em que serão/foram capazes de estabelecer relações de maior proximidade [intimidade] com eles) e a dimensão *Envolvimento Curricular*, a qual apresenta 6 itens (define as *expetativas* de envolvimento dos alunos nas atividades mais diretamente relacionadas com as aprendizagens curriculares inerentes ao curso que frequentam).

Análise dos dados

Para a caracterização sociodemográfica da amostra e subamostras recorreu-se à estatística descritiva (frequências relativas, médias, desvios-padrão). Por outro lado, com o objetivo de comparar os resultados entre dois grupos, utilizámos a estatística inferencial, aceitando como diferenças estatisticamente significativas, todas as desigualdades com um nível de significância inferior a 0.05 ($p < .05$). Para o tratamento estatístico e análise dos dados foi utilizada a versão 19.0 do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Resultados

No estudo com os “potenciais abandonantes” foram usados testes não-paramétricos na comparação entre os grupos, uma vez que os pressupostos paramétricos não foram todos satisfeitos (o pressuposto da assunção da normalidade das variáveis).

Participantes – amostra geral: comparação dos resultados obtidos no QVA-r e no QEA em termos de sexo e ano escolar

No Quadro 1, podemos observar os resultados obtidos no QVA-r, os quais nos permitem concluir que, ao nível das Vivências Académicas, é nas dimensões *Carreira* e *Institucional* que os alunos apresentam valores mais elevados, enquanto as dimensões *Estudo* e *Pessoal* são aquelas que apresentam valores mais baixos.

Quadro 1

Resultados da Amostra nas Dimensões do QVA-r

Dimensões	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Pessoal	1121	3.4735	.66007
Interpessoal	1121	3.6661	.64295
Carreira	1121	3.7016	.69507
Estudo	1121	3.1444	.57515
Institucional	1121	3.7430	.61250

Efetuada uma comparação dos resultados obtidos em termos de sexo (Quadro 2), verifica-se que os rapazes apresentam valores médios mais elevados do que as raparigas nas dimensões *Pessoal*, *Interpessoal*, *Carreira* e *Institucional*, enquanto as raparigas apresentam uma média mais elevada na dimensão *Estudo*. No entanto, apenas ocorreram diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Pessoal* e na dimensão *Estudo*, sendo que as pontuações dos rapazes foram mais elevadas na dimensão *Pessoal* ($t = 3.556$; $p < .01$). Na dimensão *Estudo*, as raparigas obtiveram um valor médio mais alto que os rapazes ($t = -4.988$; $p < .01$).

Quadro 2

Comparação dos Resultados da Amostra nas Dimensões do QVA-r segundo o Sexo

Dimensões	Sexo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pessoal	Masculino	499	3.5514	.66448	3.556	.000
	Feminino	622	3.4111	.65033		
Interpessoal	Masculino	499	3.6789	.64166	0.597	N.S.
	Feminino	622	3.6558	.64432		
Carreira	Masculino	499	3.7439	.64886	1.854	N.S.
	Feminino	622	3.6676	.72876		
Estudo	Masculino	499	3.0498	.58546	-4.988	.000
	Feminino	622	3.2204	.55567		
Institucional	Masculino	499	3.7503	.62170	0.356	N.S.
	Feminino	622	3.7371	.60546		

Estes dados são consistentes com a ideia de que a adaptação gradual ao ambiente acadêmico permite entender em que dimensões sobressaem as diferenças ao nível do sexo (Dias & Sá, 2011). Os rapazes atribuem mais valor ao seu bem-estar físico e psicológico, enquanto os hábitos e competências de estudo, assim como a gestão de tempo são mais importantes para as raparigas.

Através de uma comparação entre o 1.º e o 2.º ano, obtiveram-se resultados estatisticamente significativos ao nível da dimensão *Estudo*, onde os alunos do 1.º ano de curso do ensino superior apresentam resultados mais elevados que os seus colegas do 2.º ano, como se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3

Comparação dos Resultados da Amostra nas Dimensões do QVA-r segundo o Ano de Curso

Dimensões	ano	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PESSOAL	1.º ano	562	3.4708	.66456	-0.137	N.S.
	2.º ano	559	3.4763	.65610		
INTERPESSOAL	1.º ano	562	3.6517	.62454	-0.754	N.S.
	2.º ano	559	3.6806	.66119		
CARREIRA	1.º ano	562	3.7116	.72665	1.830	N.S.
	2.º ano	559	3.6915	.66229		
ESTUDO	1.º ano	562	3.1799	.57794	0.485	.039
	2.º ano	559	3.1088	.57064		
INSTITUCIONAL	1.º ano	562	3.7404	.62108	-0.139	N.S.
	2.º ano	559	3.7455	.60430		

O aluno tende a encontrar estratégias, mais ou menos eficazes, de estudo. Uma dessas estratégias pode passar pelo estudo intensivo no ano inicial, em que o sucesso assume um valor fundamental, acabando por criar uma relação utilitária com o saber e com os outros (Dias & Sá, 2011).

No que diz respeito ao estudo das Expectativas Académicas na amostra geral, as dimensões mais pontuadas foram o *Envolvimento Social* e o *Envolvimento Vocacional*, enquanto na dimensão *Envolvimento Institucional* os sujeitos obtiveram o resultado médio mais baixo (cf. Quadro 4).

Quadro 4

Resultados da Amostra nas Subescalas do QEA

Subescalas	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Envolvimento Institucional	1121	1.9497	.59531
Envolvimento Vocacional	1121	2.6803	.52642
Utilização de Recursos	1121	2.6405	.56446
Envolvimento Social	1121	2.9038	.54005
Envolvimento Curricular	1121	2.5902	.54300

Como podemos verificar em vários estudos (Baldwin, 1992; Cohen, 1988; Cohen & Wills, 1985, citado em Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995), o facto de os alunos se sentirem mais integrados no novo meio leva-os a envolverem-se mais em termos pessoais.

Foi efetuada uma comparação dos resultados médios das dimensões do QEA em termos de sexo. Esta análise revelou diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Envolvimento Curricular* e na dimensão *Envolvimento Institucional*, sendo que as raparigas pontuam mais do que os rapazes no *Envolvimento Curricular* e os rapazes conseguem obter resultados mais altos no *Envolvimento Institucional*, tal como se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5

Resultados da Amostra nas Dimensões do QEA, segundo o Sexo

Subescalas	Sexo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Envolvimento Institucional	Masculino	499	2.0405	.61243	4.58	.000
	Feminino	622	1.8768	.57136		
Envolvimento Vocacional	Masculino	499	2.6902	.52385	0.564	N.S.
	Feminino	622	2.6723	.52876		
Utilização de Recursos	Masculino	499	2.6670	.54541	1.418	N.S.
	Feminino	622	2.6192	.57884		
Envolvimento Social	Masculino	499	2.9102	.56267	0.352	N.S.
	Feminino	622	2.8987	.52160		
Envolvimento Curricular	Masculino	499	2.4733	.56382	-6.581	.000
	Feminino	622	2.6841	.50698		

As raparigas atribuem mais importância ao envolvimento em atividades diretamente relacionadas com as aprendizagens curriculares inerentes ao curso frequentado. Por sua vez, os rapazes dão mais valor a um envolvimento nas atividades extracurriculares da instituição, evidenciando o seu interesse pelos serviços de apoio disponíveis.

A análise das expetativas académicas por ano de curso revela diferenças estatisticamente significativas unicamente na *Utilização de Recursos*, como se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6

Resultados da Amostra nas Dimensões do QEA, segundo o Ano de Curso

Subescalas	ano	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Env. Institucional	1.º ano	562	1.9302	.60686	-0.109	N.S.
	2.º ano	559	1.9692	.58336		
Env. Vocacional	1.º ano	562	2.6651	.50793	-0.967	N.S.
	2.º ano	559	2.6955	.54441		
Utiliz. Recursos	1.º ano	562	2.6026	.58936	-2.258	.024
	2.º ano	559	2.6786	.53609		
Env. Social	1.º ano	562	2.8737	.52276	-1.876	N.S.
	2.º ano	559	2.9341	.55572		
Env. Curricular	1.º ano	562	2.6127	.52171	1.388	N.S.
	2.º ano	559	2.5677	.56316		

Os alunos do 2.º ano de curso apresentam valores mais altos na dimensão *Utilização de Recursos* do que os alunos do 1.º ano ($p < .05$).

Participantes - subamostra “potenciais abandonantes”: principais resultados obtidos na análise dos dados do QVA-r e do QEA

Alguma investigação permite perceber que as instituições devem mudar estratégias de intervenção perante alunos que estão em risco de abandono escolar. Tendo conhecimento de alguns fatores, como a má relação com a instituição, resultados de fracasso e problemas relacionais com os pares, podem ser identificados cerca de metade dos alunos em risco, o que permite atuar de modo a evitar uma saída precoce (Bridgeland, Dilulio, & Balfanz, 2009).

Comparando as vivências académicas dos alunos que nunca reprovaram e dos que apresentam uma reprovação no curso atual, observamos diferenças estatisticamente significativas ao nível das Vivências Académicas, nomeadamente nas médias das dimensões *Carreira* e *Estudo*, sendo estas superiores na subamostra dos alunos sem reprovações, como se observa no Quadro 7.

Quadro 7

Comparação das Vivências Académicas entre a Amostra de Alunos sem Reprovações e com Reprovações

QVA-r		n (=117) Com reprovações			n (=1004) Sem Reprovações	
Dimensões	U Mann-Whitney	p	M	DP	M	DP
Pessoal	53537.500	N.S.	3.3609	.71610	3.4867	.65235
Interpessoal	56387.500	N.S.	3.7186	.58654	3.6600	.64920
Carreira	50031.500	.009	3.5352	.68864	3.7210	.69356
Estudo	41392.000	.000	2.8606	.56264	3.1775	.56770
Institucional	55496.000	N.S.	3.6902	.64964	3.7491	.60807

No estudo de Foley, Gallipoli e Green (2014) observa-se que quem opta por abandonar o seu curso no ensino superior, não estabelece uma ligação positiva com o estudo. O mesmo se observa nos nossos resultados, onde os alunos que experimentaram insucesso apresentam resultados baixos ao nível da dimensão *Estudo* e *Carreira* ($p < .05$).

Observando a subamostra dos alunos com reprovações no curso atual, podemos referir que existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas dimensões *Interpessoal* e *Estudo*. Os rapazes alcançam um resultado médio superior na dimensão *Interpessoal* e as raparigas uma média superior na dimensão *Estudo* (cf. Quadro 8).

Quadro 8

Comparação das Vivências Académicas entre Sexos na Subamostra de Alunos com Reprovações

QVA-r / Dimensões	U Mann-Whitney	p	sexo	n	M
Pessoal	1389.500	N.S.	Masculino	71	62.43
			Feminino	46	53.71
Interpessoal	1203.000	.016	Masculino	71	65.06
			Feminino	46	49.65
Carreira	1370.500	N.S.	Masculino	71	62.70
			Feminino	46	53.29
Estudo	1083,000	.002	Masculino	71	51.25
			Feminino	46	70.96
Institucional	1408.000	N.S.	Masculino	71	62.17
			Feminino	46	54.11

Em termos de expetativas académicas, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com reprovações e sem reprovações nas dimensões *Envolvimento Institucional*, *Envolvimento Vocacional* e *Envolvimento Curricular*. Observando o Quadro 9, percebe-se que os alunos sem reprovações apresentam sempre médias mais elevadas nestas dimensões do que os que apresentaram reprovações.

Quadro 9

Comparação das Expetativas Académicas entre a Amostra de Alunos sem Reprovações e com Reprovações

QEA	n (=117) Com reprovações				n (=1004) Sem reprovações	
Subescalas	U Mann-Whitney	p	M	DP	M	DP
Envolvimento Institucional	52062.000	0.04	1.8504	.56073	1.9613	.59841
Envolvimento Vocacional	47847.000	0.001	2.5333	.50804	2.6974	.52610
Utilização de Recursos	58342.000	N.S.	2.6481	.58386	2.6396	.56244
Envolvimento Social	56379.500	N.S.	2.9444	.50239	2.8991	.54431
Envolvimento Curricular	43543.500	.000	2.3832	.49676	2.6144	.54325

No ensino superior, os alunos interagem com um conjunto alargado de variáveis inerentes ao curso e à instituição. Os estudantes que apresentam níveis baixos de identificação académica tendem a recolher resultados fracos e abandonam o seu percurso formativo (Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011). Os temores

e as preocupações que marcam as expectativas na universidade tendem assim a perpetuar-se em experiências reais. O estudante que apresenta forças para lidar com os problemas é capaz de, não só se envolver com a instituição, mas também de se integrar na vida acadêmica. Caso não ocorra essa expectativa de identificação, esta falta de compromisso institucional acaba por conduzir a uma crise de competência de resolução da tarefa e medo de inadequação (Lehmann, 2007).

Comparando rapazes e raparigas que já reprovaram, verificaram-se diferenças significativas nas dimensões *Envolvimento Institucional* e *Envolvimento Curricular*. Os rapazes apresentam uma média mais elevada na dimensão *Envolvimento Institucional*, enquanto as raparigas obtiveram resultados mais altos na dimensão *Envolvimento Curricular*, conforme se observa no Quadro 10.

Quadro 10

Comparação das Vivências Acadêmicas entre Sexos na Amostra de Alunos com Reprovações

Subescalas	U Mann-Whitney	p	Sexo	n	M
Envolvimento Institucional	103230.000	.000	Masculino	71	63.73
			Feminino	46	51.70
Envolvimento Vocacional	120241.000	N.S.	Masculino	71	62.18
			Feminino	46	54.10
Utilização de Recursos	119034.500	N. S.	Masculino	71	61.52
			Feminino	46	55.11
Envolvimento Social	123219.500	N. S.	Masculino	71	62.46
			Feminino	46	53.65
Envolvimento Curricular	99594.500	.000	Masculino	71	50.90
			Feminino	46	71.50

As raparigas que já experienciaram uma situação de reprovação atribuem mais importância ao envolvimento em atividades diretamente relacionadas com as aprendizagens curriculares inerentes ao curso frequentado. Por sua vez, os rapazes que reprovaram dão mais valor a um envolvimento institucional, pelo que as atividades extracurriculares se apresentam importantes no apoio aos alunos após situação de fracasso (Beckett, 2002).

Discussão

Ao analisarmos as expectativas dos alunos, concluímos que o seu envolvimento nas atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, tal como a avaliação que os estudantes realizam acerca do tipo de relação que esperam estabelecer com os professores são relevantes (Subescala *Envolvimento Institucional* do QEA). Também o envolvimento dos alunos em atividades relacionadas com a implementação dos seus objetivos vocacionais não deve ser esquecido, ganhando em ser apoiado (Subescala *Envolvimento Vocacional* do QEA), por referência às aprendizagens curriculares do curso que frequentam (Subescala *Envolvimento Curricular* do QEA). Estes resultados vão ao encontro dos dados obtidos por Bridgeland, Dilulio e Balfanz (2009), que referiram nos seus estudos que os alunos apresentam expectativas elevadas em relação ao currículo e à comunicação entre estes e os professores.

De acordo com os resultados obtidos por Miguel, Rijo e Lima (2012), o abandono escolar não pode ser visto como um resultado do sistema de ensino, mas antes de um vasto conjunto de fatores resultantes duma trajetória multifacetada. Por conseguinte, o abandono escolar deve ser entendido como um processo dinâmico e com caráter desenvolvimentista (Miguel, Rijo, & Lima, 2012).

Os resultados obtidos no presente estudo apontam para uma necessidade de respostas institucionais, precoces, suscetíveis de favorecer a adaptação dos alunos, assim como apontam para um cuidado particular a ter com os alunos em transição e com aqueles que reprovam nos primeiros anos de frequência de curso. Tendo em conta as expectativas que os estudantes colocam em relevo, assim como as vivências proporcionadas pela instituição, a identificação de um aluno em risco de insucesso implicará um programa de intervenção em ambiente de aprendizagem alternativa (Bridgeland, Dilulio, & Balfanz, 2009; Zammitt & Anderson-Ketchmark, 2011). A perspetiva profissional futura (Dimensão *Carreira* do QVA-r) poderá ser importante para o aluno permanecer no sistema de ensino, já que as aprendizagens realizadas no curso, se ligadas a uma perspetiva temporal de carreira, clara e apelativa, poderão induzir adaptação e permanência. É necessário ter também em conta as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos (Dimensão *Estudo* do QVA-r) quando se pretende promover a adaptação. Dessa avaliação, poderá ressaltar a necessidade de interações institucionais focalizadas sobre os professores e os recursos da universidade.

Conclusão

Os dados alcançados com este estudo permitem inferir que as instituições de ensino superior devem disponibilizar mais opções para os estudantes, nas quais incluam um currículo que conecte a aprendizagem em sala de aula com experiências da vida real, pequenas comunidades de aprendizagem com instrução individualizada e ambientes de aprendizagem alternativos, que ofereçam programas rigorosos e especializados para os alunos em risco de abandono escolar.

O próprio sistema de ensino, atualmente, tende a colocar em evidência as debilidades dos jovens que não apresentam uma integração no sistema escolar considerada desejável, favorecendo assim o seu insucesso, o qual influencia as vivências, não corresponde às expectativas e conduz ao abandono escolar (Rumberger, 1987).

Uma sugestão para investigação futura prende-se com o estudo das atividades extracurriculares e o seu papel moderador na relação entre o sucesso académico e o abandono, uma vez que as vivências que advêm das atividades extracurriculares são um foco importante de expectativas. Este tipo de tarefas leva à emergência de novos interesses sociais e culturais, facilitando também o respeito por regras sociais, as quais poderão, porventura, moderar um caso de abandono na presença de fracasso académico (Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008).

Referências bibliográficas

- 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.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., ... Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola - Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Beckett, A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95.
- Berzin, S. (2008). Difficulties in the transition to adulthood: Using propensity scoring to understand what makes foster youth vulnerable. *The Social Service Review*, 82(2), 171.
- Bridgeland, J., Dilulio, J., & Balfanz, R. (2009). The high school dropout problem: Perspectives of teachers and principals. *The Education Digest*, 75(3), 20-26.

- Brigham, A. (2008). The first year out: Understanding American teens after high school. *Journal of College Student Development*, 49(6), 635-637.
- Canavarro, J. M. P. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education, Management and Policy*, 23(1), 23-42.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2011). Do ensino secundário para o superior: O impacto emocional da transição. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 19(2), 35-48.
- Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. (2014). Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision. *The Journal of Human Resources*, 49(4), 906.
- Gomes, D., & Taveira, M. C. (2004). Fatores de adaptação ao ensino superior: O papel dos serviços de apoio psicológico. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 315-324). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lehman, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *The Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89-110.
- Lima, R., Torres, M., & Fraga, S. (2004). *Orientação e desenvolvimento da carreira: O contributo de um estudo sobre a transição para o ensino superior*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Mello, J. L., & Camarano, A. A. (2006). *Transições para a vida adulta: Os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ABEP.
- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-143.
- Nico, B. (1997). A adaptação à universidade: Fragmentos de um percurso curricular. In M. Abreu et al. (Orgs.), *Actas da conferência internacional: A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior* (pp. 105-114). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Quillen, I. (2010). Dropout prevention – Raising their voices: Engaging students, teachers, and parents to help end the high school dropout epidemic. *Education Week*, 29(25), 5.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101.
- Santos, P. (2007). *A relação das vivências e expectativas académicas com o abandono escolar no ensino superior* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Schlossberg, N., Waters, E., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. NY, USA: Springer Publishing Company.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia da Educação*, 2(4), 7-21.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Simões, M. C. T, Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151.
- Smyth, E., & Hannan, C. (2007). School processes and the transition to higher education. *Oxford Review of Education*, 33(2), 175.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In B. D. Silva & Almeida, L. S. (Orgs.), *Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Zammit, K., & Anderson-Ketchmark, C. (2011). Understanding dropout recovery. *Children & Schools*, 33(4), 249-251.