

Transição para o Ensino Superior Politécnico: Expectativas e dificuldades antecipadas e experienciadas por estudantes de licenciatura

Sílvia Barros¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Mafalda Sousa

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Manuela Pessanha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Carla Padrão²

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação
Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

Sérgio Gomes

CICCESI - Center for Innovation and Research in Business Sciences and Information Systems, Porto

Ernesto Fonseca

CESPU - Cooperativa de Ensino Superior Politécnico Universitário, Gandra

Cristiana Guimarães

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Ana Maria Porto

Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

RESUMO

Em Portugal, nas últimas décadas, as candidaturas ao Ensino Superior (ES) aumentaram substancialmente, com a conseqüente diversificação das características dos/as estudantes e suas famílias, assim como dos cursos e formas de acesso. Este estudo visa descrever as expectativas académicas e dificuldades antecipadas de estudantes de licenciatura, no início da frequência do ES Politécnico, assim como explorar relações entre essas variáveis, características sociodemográficas, nota de acesso ao ES, crenças de autoeficácia, e as dificuldades experienciadas pelos/as estudantes durante o primeiro semestre de frequência do ES. Participaram no estudo 360 estudantes que ingressaram em licenciaturas. Os resultados indicaram que, à entrada no ES, os/as estudantes de licenciatura apresentavam expectativas positivas e antecipavam poucas dificuldades. Após seis meses, tendiam a

¹Endereço de contacto: silviabarros@ese.ipp.pt

² Bolseira de Investigação FCT (2020.08204.BD.)

ser relatadas mais dificuldades por estudantes: (a) que tinham antecipado mais dificuldades, (b) com percepção de autoeficácia mais baixa, (c) que saíram do seu ambiente familiar para estudarem (i.e., estudantes deslocados/as).

Esta investigação poderá contribuir para ampliar o conhecimento científico acerca da transição para o ES Politécnico, dada a investigação ser mais abundante no contexto universitário. Este estudo, ao permitir conhecer melhor as expectativas e vivências destes/as estudantes, pode ter implicações na organização das ofertas educativas e num melhor apoio na adaptação dos/as estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior Politécnico; Transição; Expectativas; Autoeficácia; Dificuldades antecipadas e experienciadas.

ABSTRACT

In Portugal, over the past decades, applications for Higher Education (HE) have increased substantially, with the consequent diversification of students' characteristics, family background, as well as the courses and forms of access. This study aims to describe the academic expectations and anticipated difficulties of undergraduate students at the beginning of Polytechnic HE attendance, as well as to explore relationships between these variables, sociodemographic characteristics, access grade to HE, self-efficacy beliefs, and the difficulties experienced by students during the first semester attending HE. Three hundred and sixty undergraduate students participated in the study. The results have indicated that, upon entering HE, undergraduate students had positive expectations and anticipated few difficulties. Six months later, more difficulties tended to be reported by students: (a) who had anticipated more difficulties, (b) with a lower perception of self-efficacy, (c) who left their home environment to study (i.e., displaced students). This study may contribute to the expanding of scientific knowledge about the transition to Polytechnic HE, since the research is more frequent in the university context. By better understanding the expectations and experiences of these students, the present study may have implications for the organization of educational offers and a better support for students' adaptation.

Keywords: Polytechnic Higher Education; Transition; Expectations; Self-efficacy; Expected and experienced difficulties.

1. Introdução

A transição para o Ensino Superior (ES) pode ser um processo desafiante para o crescente número de estudantes que ingressa nos vários ciclos de estudos, estudantes estes/as que apresentam características pessoais, académicas e motivacionais cada vez mais diversas (e.g., Almeida et al., 2006; Fragoso & Valadas, 2018; Vasconcelos et al., 2009). Nesta transição, na literatura científica, nacional e internacional, tem sido salientada a importância das expectativas dos/as estudantes, na medida em que contribuem para a qualidade da adaptação, para o envolvimento e para o sucesso académico (e.g., Almeida et al., 2006; Araújo, 2017; Farias & Almeida, 2020; Snyder et al., 2002; Soares et al., 2015; Valle et al., 2015; Vieira, 2018). Embora existam estudos no âmbito do ES Politécnico (e.g., para os Cursos Técnicos Superiores Profissionais [CTeSP]; Ribeiro et al., 2017), a escassez de estudos encontrados na pesquisa bibliográfica, recorrendo aos principais motores de busca de publicações científicas, referentes a este contexto reflete a necessidade de se investigar em maior detalhe a transição de estudantes para o Ensino Politécnico. Assim, com este estudo, pretendemos expandir o conhecimento acerca das expectativas de estudantes que ingressam em licenciaturas no ES Politécnico e a sua relação com dificuldades que experienciam durante o primeiro ano dos cursos.

Em Portugal, de uma forma geral, as expectativas dos/as estudantes no início da frequência do ES têm-se revelado bastante elevadas, especialmente em dimensões, como as expectativas relativamente à formação que venha a ser relevante para o emprego, ao desenvolvimento da carreira profissional e à qualidade da formação (Almeida et al., 2016). Num estudo realizado no Brasil (Bisinoto et al., 2016), os/as estudantes universitários/as também indicaram ter expectativas elevadas a nível de uma formação académica de qualidade, que potenciase o sucesso profissional. De forma semelhante, na Austrália, Crisp et al. (2009) verificaram que estudantes universitários tinham escolhido os seus cursos sobretudo pelo interesse na área

e para aumentar as perspectivas de emprego, sendo as expectativas familiares o motivo com menor frequência de resposta. Num estudo realizado em Moçambique, Bucuto et al. (2016), além de verificarem que os/as estudantes revelavam expectativas académicas elevadas, também verificaram que essas expectativas variavam em função da idade, do género e da condição socioprofissional dos/as estudantes.

Por exemplo, na Escócia, o estudo qualitativo longitudinal de Findsen et al. (2011) revelou a importância da aprendizagem para os/as estudantes-trabalhadores/as escoceses/as com mais de 50 anos, a nível pessoal (e.g., interesse em aprender, aquisição de conhecimento e competências, estimulação intelectual) ou noutras esferas da vida (e.g., aumento da interação com amigos/as e família). Quanto ao género, no contexto universitário português, o estudo de Araújo et al. (2019), recorrendo à análise de perfis latentes, revelou que os homens têm maior probabilidade de estarem incluídos em perfis de estudantes caracterizados por elevadas expectativas, enquanto as mulheres têm maior probabilidade de estarem incluídas em perfis de expectativas baixas-moderadas.

Estudando variáveis diferentes, mas com resultados que vão no mesmo sentido, Casanova e Almeida (2016), num estudo realizado com 2471 estudantes do 1.º ano curricular de uma universidade portuguesa, verificaram que eram antecipadas pelos/as estudantes poucas dificuldades relativamente ao seu percurso no ES. As maiores dificuldades antecipadas relacionavam-se com as aprendizagens e o rendimento académico, em particular nos estudantes. Já as estudantes revelavam antecipar maiores dificuldades na área do relacionamento interpessoal e na criação de uma rede de suporte social, o que também era mais evidenciado por estudantes deslocados/as. Resultados semelhantes tinham sido encontrados uma década antes por Almeida et al. (2006), também num estudo com estudantes universitários/as.

Na literatura internacional são identificadas outras dificuldades antecipadas. No estudo longitudinal de Robinson et al. (2019), antes do ingresso no ES, estudantes universitários/as de engenharia nos EUA relataram uma expectativa moderada de serem bem-sucedidos/as no curso, antecipando poucos custos a nível psicológico, do esforço a ser despendido ou da oportunidade para realizarem atividades de valor. Contudo, ao longo de dois anos, verificou-se a tendência de haver uma diminuição significativa nesta expectativa e uma maior perceção de custos experienciados.

As dificuldades antecipadas podem ainda variar em diferentes populações e estar relacionadas com alguns indicadores académicos. Araújo et al. (2016) encontraram um efeito de interação para as dificuldades sociais antecipadas revelando maiores dificuldades: (a) as estudantes que não eram de primeira geração (i.e., cujo/a pai, mãe e irmãos/ãs não tinham frequentado o ES) para os cursos de ciências sociais e humanas e (b) as estudantes, independentemente de serem de primeira geração ou não, para os cursos de ciências e tecnologias. No estudo de Almeida et al. (2006) tinha sido encontrada uma relação negativa entre as dificuldades antecipadas no domínio das aprendizagens e as classificações de ingresso e do final do 1.º ano curricular no ES, tendendo a ter menor aproveitamento académico os/as estudantes que antecipavam maiores dificuldades.

Na investigação, embora surjam indicadores de associações entre variáveis relacionadas com expectativas ou crenças dos/as estudantes no início dos cursos e os resultados académicos, há especificidades que devem ser consideradas, tendo em conta alguns resultados díspares encontrados. Num estudo realizado na Áustria, com estudantes em cursos de formação de professores/as, verificou-se um efeito positivo de expectativas realistas dos/as estudantes, avaliadas no início do curso, no sucesso académico (Krammer et al., 2016). No mesmo sentido, num estudo nos EUA (Snyder et al., 2002), foram encontradas associações positivas entre as expectativas iniciais elevadas e as classificações na conclusão dos cursos, assim como uma menor taxa de desistências do curso. Porém, no estudo de Bucuto et al. (2016), já referido, foi evidenciado que o rendimento académico no fim do 1.º ano tendia a não estar associado às expectativas dos/as estudantes, mas associava-se positivamente às suas notas anteriores.

Quando se analisa o percurso académico (incluindo situações de abandono), além destas variáveis de domínio psicológico, são também relevantes as características sociodemográficas dos/as estudantes e das suas famílias. De uma forma genérica, salienta-se que em vários estudos (e.g., Almeida et al., 2006; Trigo, 2012) têm sido indicadas associações positivas entre variáveis socioculturais e variáveis académicas (e.g., rendimento académico durante os cursos, notas de acesso ao ES). Podem também ser salientadas diferenças no rendimento académico em função dos cursos frequentados. Por exemplo, no estudo de Vasconcelos et al.

(2009) encontrou-se uma taxa superior de reprovação em cursos de engenharia do que noutros cursos da mesma universidade.

Apesar do contributo destes estudos no âmbito dos processos de transição e de integração de estudantes, a maioria refere-se ao contexto universitário, conhecendo-se poucos estudos acerca das expectativas dos/as estudantes que, em Portugal, frequentam o Ensino Politécnico. Salienta-se, assim, a pertinência da presente investigação para o conhecimento destes processos. Este conhecimento pode contribuir para que as Instituições de Ensino Superior (IES) encontrem estratégias para que estudantes do Ensino Politécnico tenham experiências mais satisfatórias durante o seu percurso académico e que possam contribuir para a qualidade da sua formação e para o seu sucesso académico.

1.1. *Objetivos do estudo*

O presente estudo enquadra-se no âmbito de um projeto de investigação mais alargado (“Transição para o Ensino Superior Politécnico e percursos académicos: o papel dos motivos das escolhas, das expectativas e de variáveis sociodemográficas dos/as estudantes”; ver <https://ined.eese.ipp.pt/pt/projetos>), no qual se pretende estudar as expectativas e os percursos académicos dos/as estudantes do ES Politécnico. Especificamente, os objetivos deste estudo foram: (a) descrever as expectativas dos/as estudantes de licenciatura, no início da frequência do ES, e as dificuldades que antecipavam; (b) explorar relações entre as expectativas e dificuldades antecipadas, características sociodemográficas dos/as estudantes, indicadores académicos e crenças de autoeficácia; e (c) examinar associações entre estas variáveis e as dificuldades experienciadas pelos/as estudantes durante o primeiro semestre de frequência do ES.

2. **Método**

2.1. *Participantes*

Participaram neste estudo 360 estudantes do 1.º ano de licenciatura, de sete IES, localizadas em vários concelhos, de um instituto politécnico público do Norte de Portugal. As licenciaturas eram de várias Áreas de Educação e Formação (AEF; Portaria n.º 256/2005, de 16 de março).

Os/as estudantes tinham em média 20.2 anos de idade ($DP = 6.4$), variando entre 17 e 61 anos, sendo que a grande maioria tinha 17 e 18 anos ($n = 243, 56.7\%$). Cerca de 60.0% ($n = 216$) eram do género feminino e 40.0% eram do género masculino. Cerca de 62.2% dos/as estudantes ($n = 224$) responderam que iriam requerer bolsa de estudo. A maioria dos/as estudantes entrou na sua 1.ª opção ou 2.ª opção de escolha do curso, tendo sido relativamente poucos/as os/as estudantes que entraram nas restantes opções. A média da nota de acesso ao ES foi 15.2 ($DP = 1.69$).

Quanto às AEF, e utilizando como referência os nove grandes grupos da Classificação Internacional Tipo da Educação – CITE (cf. Portaria n.º 256/2005, de 16 de março), a maioria dos/as estudantes eram oriundos/as das áreas das Tecnologias ($n = 159, 44.2\%$), seguindo-se a área da Saúde ($n = 73, 20.3\%$) com a segunda maior frequência de estudantes. A representatividade de estudantes nas restantes áreas era semelhante, excetuando a área da Agricultura e Recursos Naturais ($n = 2, 0.56\%$) que tinha a menor expressão na amostra de estudantes.

Quanto ao nível de escolaridade do/a pai/mãe, para a maioria dos/as estudantes, a mãe ($n = 106, 29.4\%$) e/ou o pai ($n = 97, 26.9\%$) possuíam 12 anos de escolaridade, seguindo-se os/as estudantes cuja mãe ($n = 92, 25.6\%$) e/ou pai ($n = 73, 20.3\%$) eram titulares de um curso superior. O número de estudantes era relativamente menor para aqueles/as cuja mãe e/ou o pai tinham concluído menos anos de escolaridade. Os dados detalhados encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e académica dos/as estudantes

| Característica | <i>n</i> | % |
|---|----------|------|
| Opção Curso | | |
| 1ª opção | 223 | 61.9 |
| 2ª opção | 80 | 22.2 |
| 3ª opção | 35 | 9.72 |
| 4ª, 5ª ou 6ª opção | 22 | 6.11 |
| Área de Educação e Formação ¹ | | |
| Agricultura e Recursos Naturais | 2 | 0.56 |
| Arquitetura, Artes Plásticas e Design | 14 | 3.89 |
| Ciências da Educação e Formação de Professores | 17 | 4.72 |
| Direito, Ciências Sociais e Serviços | 22 | 6.11 |
| Economia, Gestão e Contabilidade | 33 | 9.17 |
| Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo | 22 | 6.11 |
| Humanidades, Secretariado e Tradução | 17 | 4.72 |
| Saúde | 73 | 20.3 |
| Tecnologias | 159 | 44.2 |
| Nível Escolaridade Mãe | | |
| 4 Anos (concluiu o 1.º ciclo / antigo ensino primário) ou menos | 37 | 10.3 |
| 6 Anos (concluiu o 2.º ciclo / antigo ensino preparatório) | 57 | 15.8 |
| 9 Anos (concluiu o 3.º ciclo / 9.º ano) | 68 | 18.9 |
| 12 Anos (concluiu o ensino secundário ou equivalente) | 106 | 29.4 |
| Titular de curso superior | 92 | 25.6 |
| Nível Escolaridade Pai | | |
| 4 Anos (concluiu o 1.º ciclo / antigo ensino primário) ou menos | 52 | 14.3 |
| 6 Anos (concluiu o 2.º ciclo / antigo ensino preparatório) | 64 | 17.8 |
| 9 Anos (concluiu o 3.º ciclo / 9.º ano) | 74 | 20.6 |
| 12 Anos (concluiu o ensino secundário ou equivalente) | 97 | 26.9 |
| Titular de curso superior | 73 | 20.3 |

Nota. Devido aos arredondamentos, o valor total pode não perfazer os 100%.

¹ *N* = 359 devido a uma não resposta.

2.2. Instrumentos

Questionário de Perceções Académicas - Expectativas (QPA-Exp; Almeida et al., 2012, citado por Almeida et al., 2017; Deaño et al., 2015). Este questionário permitiu aceder às expectativas académicas iniciais dos/as estudantes. É um instrumento constituído por 42 itens, respondido numa escala de Likert de 6 pontos (1 = *discordo totalmente* a 6 = *concordo totalmente*), e organizado em sete fatores: Formação para o Emprego e Carreira (e.g., “Obter formação para vir a ter um bom emprego”), Desenvolvimento Pessoal e Social (e.g., “Ganhar confiança nas minhas potencialidades”), Mobilidade Estudantil (e.g., “Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutra país”), Envolvimento Político e Cidadania (e.g., “Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade”), Pressão Social (e.g., “Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares”), Qualidade da Formação (e.g., “Aprofundar conhecimentos/conteúdos na área do meu curso”) e Interação social (e.g., “Ter momentos de convívio e de diversão”). No presente estudo, obtiveram-se valores adequados de consistência interna (ver Tabela 2), utilizando como valor de referência para esta interpretação $\alpha = .70$ (Field, 2009).

Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação ao Ensino Superior (Casanova & Almeida, 2017). Este questionário avalia a percepção dos/as estudantes acerca das dificuldades que antecipam nos primeiros tempos no ES. Os/as estudantes são convidados/as a responder numa escala de tipo Likert (1 = *nenhumas dificuldades* a 5 = *muitas dificuldades*) em que medida antecipam as seguintes dificuldades académicas: Adaptação à instituição (e.g., “não ter um bom acolhimento, não gostar dos espaços e dos serviços”); a Aprendizagem (e.g.,

“não saber como estudar”); Interpessoais (e.g., “ter dificuldade em fazer novos amigos”), Económicas (e.g., “não suportar os encargos com o material do curso”); Autonomia (e.g., “não saber gerir o stress ou ter que assumir responsabilidades sozinho/a”); Vocacional (e.g., “não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava”). Embora os autores do instrumento não tenham utilizado uma pontuação global, no presente estudo optou-se por calcular a média dos itens, considerando que teoricamente os vários itens são relevantes, representando indicadores pertinentes de possíveis dificuldades dos/as estudantes. Após se efetuarem as análises preliminares (KMO = .75; teste de esfericidade de Bartlett com resultado significativo, $\chi^2(15) = 412$, $p < .001$), uma análise de componentes principais indicou a existência de um fator, com a variância explicada de 42.5%, e valores de saturação dos itens que variavam entre .37 e .78. Um dos itens, relativo a dificuldades a nível económico, apresentava uma correlação menor com a escala global e a menor saturação referida, pelo que a análise de componentes principais foi repetida para os outros cinco itens. A nova solução apresentou variância explicada de 49.3%, e valores de saturação que variaram entre .65 e .79. Considerando os cinco itens, o valor de consistência interna ($\alpha = .74$), revela-se adequado (Field, 2009). As correlações entre os itens e o valor total eram de magnitude média a grande (variando entre $r = .45$ e $r = .60$). Este questionário, seguindo o procedimento dos seus autores (cf. Casanova et al., 2020), foi utilizado novamente, cerca de seis meses depois (i.e., após o primeiro semestre de aulas), para recolher a perceção dos/as estudantes acerca das dificuldades experienciadas. Foram utilizados os mesmos seis itens e a mesma escala de resposta, mas partindo da pergunta “Em que medida experimentaste as seguintes dificuldades nos primeiros tempos no instituto politécnico?”. Para o presente estudo foi calculada uma pontuação global com os mesmos cinco itens que se utilizaram no primeiro momento ($\alpha = .65$).

Escala de Autoeficácia Geral (GSE; Schwarzer & Jerusalem, 1995, versão portuguesa de Araújo & Moura, 2011). Esta escala permitiu avaliar as crenças de autoeficácia dos/as estudantes. Trata-se de uma escala unidimensional composta por 10 itens, formulados no sentido positivo e respondidos numa escala de Likert de 4 pontos (1 = *de modo nenhum é verdade* a 4 = *exatamente verdade*), que mede a autoavaliação das crenças de autoeficácia geral para lidar com situações quotidianas. Obteve-se um valor adequado de consistência interna (ver Tabela 2).

2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

No início do ano letivo 2019-2020 foram convidados/as para participar no estudo todos/as os/as estudantes do 1.º ano de todas as escolas de uma instituição de ES Politécnico do norte de Portugal. Os/as estudantes que deram o consentimento inicial, receberam um link de acesso aos questionários, através dos respetivos e-mails institucionais. Uma vez acedido ao link, e submetido o inquérito, o mesmo link ficava inativo. Os/as estudantes foram informados/as que a sua participação na investigação era voluntária e que, a qualquer momento, poderiam desistir do estudo. Foram igualmente informados/as acerca dos objetivos do estudo, bem como da garantia de confidencialidade dos resultados. Todas as questões de ética da investigação foram tratadas e acauteladas com o responsável pela proteção de dados da IES, tendo-se respeitado os procedimentos de proteção de dados em vigor, refletidos no Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD; Regulamento UE 2016/679, 2016). Nesse momento de recolha de dados, os/as participantes partilharam as suas expectativas académicas iniciais, dificuldades antecipadas, crenças de autoeficácia e variáveis sociodemográficas. No início do segundo semestre, ou seja, cerca de seis meses após a entrada no ES, os/as estudantes foram convidados/as a responder a um segundo inquérito, com o qual se recolheu a sua avaliação das dificuldades experienciadas. Foram novamente pedidos consentimentos informados, embora já todos/as o tivessem dado na fase inicial de recolha de dados. O convite de participação foi enviado a 3370 estudantes de licenciatura, no início do ano letivo 2019-2020, utilizando os seus endereços institucionais de e-mail. Acederam ao inquérito online 383 estudantes, dos/as quais 360 completaram as suas diversas componentes. A análise estatística dos dados foi realizada com recurso ao programa IBM-SPSS versão 26.0. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais (análises de correlação, diferenças de médias), para dar resposta ao primeiro e segundo objetivos do estudo. De modo a compreender que variáveis psicológicas e sociodemográficas prediziam as dificuldades experienciadas, utilizou-se a análise de regressão linear múltipla. Para interpretar os resultados, utilizaram-se as convenções de Cohen (1992), considerando-se que um r de

.10 é pequeno (associação fraca), que um r de .30 é médio (associação moderada) e que um r de .50 é grande (associação forte). Teve-se como referência o nível de significância de .05 (cf. Field, 2009).

3. Resultados

3.1. Expectativas Acadêmicas, Dificuldades Antecipadas e Crenças de Autoeficácia

No início do ano letivo, os/as estudantes tendiam a revelar expectativas acadêmicas positivas, registrando-se médias superiores a 5.00 (= *concordo bastante*) em quatro das sete dimensões. Os/as estudantes apresentavam expectativas mais elevadas relativamente à Formação para o Emprego e Carreira, seguindo-se as dimensões do Desenvolvimento Pessoal e Social, do Envolvimento Político e Cidadania e, ainda, da Qualidade da Formação. A dimensão da Pressão Social foi aquela que obteve uma média inferior. Em média, os/as estudantes relataram antecipar poucas dificuldades acadêmicas e apresentaram médios a elevados níveis de crenças de autoeficácia generalizada, variando entre 15 e 40. As descritivas das variáveis em estudo encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2. Estatísticas descritivas e intercorrelações das variáveis

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>min</i> | <i>max</i> | <i>alfa</i> | GSE | Correlações de Pearson | | | | |
|-----------------|----------|-----------|------------|------------|-------------|------------------|------------------------|------------------|--------------------|----------------|------|
| | | | | | | | DA | DE | Idade | Nota acesso ES | |
| EA | | | | | | | | | | | |
| F1 | 5.46 | 0.52 | 3.33 | 6.00 | .75 | .09 | .005 | .03 | -.28** | | -.08 |
| F2 | 5.33 | 0.62 | 1.50 | 6.00 | .84 | .07 | -.004 | .18* | -.28** | | -.09 |
| F3 | 4.71 | 0.97 | 1.33 | 6.00 | .89 | .14** | .05 | .18* | -.39** | | .07 |
| F4 | 5.03 | 0.72 | 2.50 | 6.00 | .85 | .16** | -.002 | .08 | -.17** | | -.07 |
| F5 | 4.24 | 1.12 | 1.00 | 6.00 | .84 | .07 | .05 | .22* | -.33** | | -.07 |
| F6 | 5.02 | 0.62 | 3.00 | 6.00 | .70 | .26** | -.08 | .06 | -.10 | | -.01 |
| F7 | 4.63 | 0.93 | 1.00 | 6.00 | .88 | .06 | -.003 | .03 | -.43** | | -.05 |
| GSE | 30.7 | 3.86 | 15.0 | 40.0 | .84 | - | -.35** | -.30* | .14** | | .06 |
| DA | 2.22 | 0.69 | 1.00 | 4.20 | .74 | -.35** | - | - | - | | - |
| DE ^a | 2.09 | 0.64 | 1.00 | 4.40 | .65 | -.35* | .57** | - | - | | - |
| Idade | | | | | | .14** | -.15** | -.18* | - | | - |
| Nota acesso ES | | | | | | .06 ^b | .02 ^b | .10 ^c | -.11* ^a | | - |

Nota. $N = 360$. EA = Expectativas Acadêmicas; F1 = Formação para o Emprego e Carreira; F2 = Desenvolvimento Pessoal e Social; F3 = Mobilidade Estudantil; F4 = Envolvimento Político e Cidadania; F5 = Pressão Social; F6 = Qualidade da Formação; F7 = Interação Social; GSE = Autoeficácia Geral; DA = Dificuldades Antecipadas; DE = Dificuldades Experienciadas.

^a $n = 134$.

^b $n = 355$.

^c $n = 132$.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

3.2. Relações entre Expectativas Acadêmicas, Dificuldades Antecipadas, Características Sociodemográficas, Nota de Acesso ao ES e Crenças de Autoeficácia

Os resultados que constam da Tabela 2 revelam correlações positivas fracas, estatisticamente significativas, entre três dimensões das expectativas (F3, F4 e F6) e a crença de autoeficácia, revelando que quanto maior a crença de autoeficácia, mais elevadas as expectativas dos/as estudantes nas dimensões da Qualidade da Formação (F6), Envolvimento Político e Cidadania (F4) e Mobilidade Estudantil (F3). Nenhuma relação estatisticamente significativa foi encontrada entre as expectativas acadêmicas e as dificuldades antecipadas. Por outro lado, encontrou-se uma correlação negativa moderada entre a crença de autoeficácia e as dificuldades antecipadas revelando que, quanto maior a crença na autoeficácia, menores são as dificuldades acadêmicas antecipadas à entrada no ES.

Quanto à relação entre estas variáveis e a idade, verificou-se que com o aumento da idade tendencialmente as expectativas diminuíam em seis das sete dimensões (i.e., encontraram-se correlações negativas, estatisticamente significativas, de pequena a média magnitude). Observou-se ainda uma correlação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre a idade e a crença de autoeficácia. Concomitantemente, encontrou-se uma correlação negativa fraca, estatisticamente significativa, entre a idade e as dificuldades antecipadas. Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre a nota de acesso ao ES e as expectativas académicas, nem com as dificuldades antecipadas. Contudo, uma relação negativa fraca e estatisticamente significativa foi encontrada entre a nota de acesso ao ES e a idade.

Os testes de comparação entre grupos (ver Tabela 3) revelaram apenas uma diferença de género na dimensão do Envolvimento Político e Cidadania (F4), tendo as estudantes apresentado expectativas mais elevadas nesta dimensão na entrada no ES do que os estudantes. Estes testes não revelaram diferenças de género nas crenças de autoeficácia, nem nas dificuldades antecipadas à entrada no ES.

Tabela 3. Diferenças entre estudantes do género masculino e feminino nas variáveis

| | Estudantes do género masculino (n = 144) | | Estudantes do género feminino (n = 216) | | t(gl) | p | d |
|-----------------|---|------|--|------|-------------|-------|------|
| | M | DP | M | DP | | | |
| EA | | | | | | | |
| F1 | 5.43 | 0.53 | 5.49 | 0.51 | -1.01 (358) | .314 | 0.12 |
| F2 | 5.27 | 0.60 | 5.37 | 0.62 | -1.52 (358) | .129 | 0.16 |
| F3 | 4.68 | 0.98 | 4.73 | 0.96 | -0.49 (358) | .625 | 0.05 |
| F4 | 4.82 | 0.77 | 5.17 | 0.65 | -4.65 (358) | <.001 | 0.50 |
| F5 | 4.28 | 1.15 | 4.22 | 1.10 | 0.51 (358) | .611 | 0.07 |
| F6 | 4.98 | 0.64 | 5.04 | 0.61 | -1.00 (358) | .317 | 0.10 |
| F7 | 4.64 | 0.96 | 4.63 | 0.90 | 0.15 (358) | .883 | 0.01 |
| GSE | 31.2 | 3.89 | 30.5 | 3.83 | 1.70 (358) | .091 | 0.18 |
| DA | 2.15 | 0.58 | 2.26 | 0.68 | -1.55 (358) | .122 | 0.17 |
| DE ^a | 2.12 | 0.60 | 2.09 | 0.62 | 0.31 (132) | .760 | 0.05 |

^a Estudantes do género masculino: n = 43; Estudantes do género feminino: n = 91

Já no concerne aos/às estudantes deslocados/as e não-deslocados/as (ver Tabela 4), observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em três dimensões das expectativas académicas, na medida em que os/as estudantes deslocados/as apresentam expectativas mais elevadas do que os/as estudantes não-deslocados/as ao nível da Mobilidade Estudantil (F3), Pressão Social (F5) e Qualidade da Formação (F6). Os testes de comparação entre grupos revelaram ainda que os/as estudantes deslocados/as antecipavam mais dificuldades à entrada do ES. Por outro lado, não se verificaram diferenças entre os dois grupos ao nível das crenças de autoeficácia.

Tabela 4. Diferenças entre estudantes deslocados/as e não-deslocados/as nas variáveis

| | Estudantes deslocados/as (n = 90) | | Estudantes não deslocados/as (n = 270) | | t(gl) | p | d |
|-----|--------------------------------------|------|---|------|-------------|------|------|
| | M | DP | M | DP | | | |
| EA | | | | | | | |
| F1 | 5.51 | 0.54 | 5.45 | 0.51 | 1.07 (358) | .288 | 0.11 |
| F2 | 5.44 | 0.58 | 5.30 | 0.62 | 1.90 (358) | .058 | 0.23 |
| F3 | 4.90 | 0.80 | 4.65 | 1.01 | 2.43 (189) | .016 | 0.27 |
| F4 | 5.03 | 0.73 | 5.03 | 0.72 | 0.005 (358) | .961 | 0.00 |
| F5 | 4.45 | 1.03 | 4.17 | 1.14 | 2.09 (358) | .037 | 0.26 |
| F6 | 5.18 | 0.56 | 4.96 | 0.63 | 2.86 (358) | .005 | 0.37 |
| F7 | 4.79 | 0.80 | 4.58 | 0.96 | 1.86 (358) | .064 | 0.24 |
| GSE | 31.0 | 3.78 | 30.7 | 3.90 | 0.72 (358) | .470 | 0.08 |

| | | | | | | | |
|-----------------|------|------|------|------|------------|------|------|
| DA | 2.34 | 0.71 | 2.13 | 0.68 | 2.51 (358) | .013 | 0.30 |
| DE ^a | 2.37 | 0.70 | 2.00 | 0.59 | 3.03 (132) | .003 | 0.57 |

^a Estudantes deslocados/as: $n = 35$; Estudantes não-deslocados/as: $n = 99$

3.3. Dificuldades Experienciadas por Estudantes de Licenciatura Durante o Primeiro Semestre de Frequência do ES

Dos/as 360 estudantes que preencheram os questionários no primeiro momento (M1), apenas 134 estudantes responderam também ao questionário sobre as dificuldades experienciadas, cerca de seis meses depois (M2). Assim, apenas 37.5% dos/as participantes iniciais responderam em ambos os momentos. Verificou-se que esta redução de estudantes ocorreu independentemente da sua área de formação, mantendo-se na amostra uma maior percentagem de estudantes de Tecnologias (36.6%) e de Saúde (22.4%) do que das outras áreas (variando entre 0.7% em Agricultura e 14% em Economia).

Para estudar o atrito da amostra, foram realizados testes de comparação de médias, de modo a perceber se os/as estudantes que não responderam no segundo momento (M2) do estudo tinham resultados diferentes dos/as estudantes que se mantiveram como participantes nesta investigação no segundo momento de recolha de dados, tanto nas principais variáveis em estudo (dimensões das expectativas iniciais, dificuldades antecipadas, crenças de autoeficácia), como a nível sociodemográfico (idade, género, nível educativo dos pais). Na maior parte das variáveis não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p = .231$ a $p = .948$). Contudo, no grupo de estudantes que não participaram no M2, 44.7% eram do género masculino, enquanto que no grupo de estudantes que participaram também em M2, a proporção de homens era de 32.1%, $\chi^2 (1) = 0.57$, $p = .018$. Foi ainda encontrada uma diferença nas expectativas relacionadas com a interação social, que eram superiores no grupo de estudantes que abandonaram esta investigação, $t(245) = -2.30$, $p = .022$, embora as suas médias se situassem no mesmo ponto da escala (estudantes que não responderam no M2: $M = 4.72$, $DP = 0.86$; estudantes que responderam no M2: $M = 4.48$, $DP = 1.01$). Após este estudo acerca do atrito da amostra, as análises seguintes foram efetuadas com dados de 134 participantes.

Os resultados, apresentados na Tabela 2, revelam que após cerca de seis meses de frequência do ES, os/as 134 estudantes que responderam a ambos os questionários reportaram níveis médios de dificuldades experienciadas ($M = 2.09$, $DP = 0.64$), inferiores às suas dificuldade antecipadas ($M = 2.24$, $DP = 0.70$), $t(133) = 2.71$, $p = .008$, embora o efeito seja pequeno, $d = 0.22$.

Exploraram-se associações entre as dificuldades experienciadas e as diversas variáveis em estudo (ver Tabela 2) e compararam-se as dificuldades experienciadas em função do género (ver Tabela 3) e de ser ou não estudante deslocado/a (ver Tabela 4). Foi encontrada uma correlação negativa significativa, de pequena magnitude, com a idade e correlações positivas significativas, de pequena magnitude, com as expectativas de Pressão Social (F5), Desenvolvimento Pessoal e Social (F2) e Mobilidade Estudantil (F3). Observaram-se também correlações moderadas com as crenças de autoeficácia (associação negativa moderada) e com as dificuldades antecipadas (associação positiva moderada). Os/as estudantes deslocados/as revelaram experienciar maiores dificuldades do que os/as não-deslocados/as. Contudo, não foram encontradas diferenças em função do género. Como sugerido por Field (2009), inicialmente, e partindo de razões teóricas e das associações de magnitude mais elevada, foram realizados modelos de regressão com vários preditores (i.e., idade, ser estudante deslocado/a, GSE, dificuldades antecipadas, dimensões F2, F3 e F5 das expectativas académicas), tendo-se verificado que a idade e aquelas dimensões das expectativas não tinham valor preditivo ($p = .57$ a $p = .80$). Assim, de acordo com o procedimento sugerido pelo mesmo autor, após essas explorações iniciais, foram efetuadas novas análises com um modelo que incluía os melhores preditores (i.e., ser estudante deslocado/a, crenças de autoeficácia geral e dificuldades antecipadas). Foram verificados e cumpridos os pressupostos para a análise de regressão. Foram eliminados dois outliers por afetarem a distribuição dos dados, e a análise de regressão foi efetuada com os/as restantes 132 participantes (i.e., os/as que participaram no momento 1 e no momento 2, excluindo os dois outliers). Os resultados da regressão (ver Tabela 5) indicaram que estes três preditores explicaram 38% da variância, $F(3,128) = 26.12$, $p < .001$. Assim, os três preditores contribuíam significativamente para predizer as dificuldades experienciadas, tendo as dificuldades antecipadas o maior valor preditivo.

Tabela 5. Sumário da análise de regressão múltipla para as variáveis que influenciam as dificuldades experienciadas após o primeiro semestre no ES

| Dificuldades Experienciadas (N = 132) | B | SE B | β |
|--|-------|------|---------|
| Constante | 2.65 | .44 | |
| Estudante deslocado/a (1 = sim) | -0.23 | .09 | -.18** |
| Crenças de autoeficácia | -0.03 | .01 | -.23* |
| Dificuldades antecipadas | 0.38 | .06 | .45*** |

Nota. $R^2 = .38$.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

4. Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo descrever as expectativas académicas dos/as estudantes de licenciatura do primeiro ano, no período de ingresso no ES, em instituições do ES Politécnico. Foram analisadas as expectativas académicas em várias dimensões, assim como as dificuldades que antecipavam e as suas crenças de autoeficácia geral. Foram ainda exploradas as relações entre estas variáveis e as dificuldades experienciadas posteriormente.

Os resultados indicaram que os/as estudantes tinham expectativas mais elevadas nas dimensões Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Envolvimento Político e Cidadania e, ainda, Qualidade da Formação. Assim, revelaram que no topo das suas prioridades estava a preocupação com a carreira profissional, a possibilidade de, com o curso, ingressarem no mercado de trabalho ou em estágios que facilitassem a entrada no mercado de trabalho. Tão elevadas como as anteriores eram as expectativas relacionadas com os efeitos positivos da frequência da licenciatura no desenvolvimento pessoal, em aspetos, como a definição de objetivos de vida, a autonomia e a responsabilidade. Estudantes de licenciatura esperavam ainda que a frequência no ES lhes permitisse participar em atividades de voluntariado compreendendo como poderiam contribuir para melhorar o mundo e a sociedade. Destaca-se, também a expectativa de terem uma formação com qualidade, desde o aprofundamento dos conhecimentos na área, até à participação em projetos de investigação. Embora com valores menos elevados, os/as estudantes esperavam também que a frequência no ES lhes possibilitasse a mobilidade internacional, assim como momentos de convivência e de diversão entre pares. Por outro lado, e apesar da média nessa dimensão corresponder a um “concordo em parte”, os/as estudantes pareciam valorizar menos as expectativas e desejos de outras pessoas (e.g., família ou outras pessoas próximas).

Os resultados encontrados são análogos aos encontrados em estudos nacionais e internacionais desenvolvidos no ensino universitário. Tanto em Portugal (Almeida et al., 2016), como no Brasil (Bisinoto et al., 2016), a formação relevante para um emprego e carreira e a qualidade da formação eram de grande importância para estudantes do contexto universitário. No estudo de Almeida et al. (2017), estudantes universitários/as portugueses/as também apresentavam elevadas expectativas para o Desenvolvimento Pessoal e Profissional, assim como para o Envolvimento Político e Cidadania, sendo os valores mais baixos encontrados ao nível da Pressão Social. De forma semelhante, no presente estudo, a pressão social não parece ser o grande motivador para a frequência no ES, resultado que parece fazer sentido quando se olha para os motivos de ingresso no ES investigados noutros estudos. De facto, quer na Irlanda do Norte (Lowe & Cook, 2003), quer na Austrália (Crisp et al., 2009), poucos/as foram os/as estudantes que escolheram um curso superior devido às expectativas parentais e familiares.

As expectativas académicas parecem estar associadas a outras variáveis. No presente estudo, uma elevada crença de autoeficácia dos/as estudantes de ES Politécnico correlaciona-se, embora de forma fraca, com as

suas expectativas elevadas ao nível da Qualidade da Formação, do Envolvimento Político e Cidadania e da Mobilidade Estudantil à entrada do ES. Ora, tal resultado faz sentido considerando que tendencialmente serão esses/as os/as estudantes que sentem confiança nas competências para lidar com situações potencialmente desafiantes (ver Araújo & Moura, 2011), como participar em projetos de Mobilidade Estudantil e de Envolvimento Político e Cidadania, e que terão mais expectativas de o fazer aquando da entrada no ES. Já a relação positiva entre a Autoeficácia e a Qualidade da Formação parece não ser um resultado de interpretação tão intuitiva. Contudo, olhando para os itens (usados no presente estudo) que compõem esta última dimensão (e.g., “Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação”), compreendemos que a qualidade da formação pode ser percebida como algo a ser conseguido e trabalhado pelo/a estudante, exigindo, conseqüentemente, uma maior crença de autoeficácia para os/as estudantes que esperam conseguir por si próprios/as uma formação com qualidade. Os resultados do presente estudo evidenciam também que estudantes de licenciatura do ES Politécnico antecipam poucas dificuldades académicas à entrada do ES, o que é congruente com a literatura encontrada no contexto universitário Português (Casanova et al., 2020). De facto, calculando a média de todas as dimensões das dificuldades antecipadas no estudo de Casanova et al. (2020), esse valor é próximo do encontrado no presente estudo (2.40 vs. 2.22). Tais resultados podem refletir algum contacto prévio dos/as estudantes com o ES (e.g., “Semana Aberta”, Oficinas de Verão), tendo tido oportunidade para realizar atividades referentes às áreas do curso de interesse, explorar as instalações e conversar com estudantes mais velhos/as. Tais experiências podem ter contribuído para diminuir a ansiedade associada a esta transição e, antecipando, assim, que não iriam experienciar tantas dificuldades.

Por outro lado, resultados mais heterogéneos são encontrados a nível internacional. Por exemplo, na Irlanda do Norte (Lowe & Cook, 2003), pelo menos metade dos/as estudantes universitários/as de vários cursos antecipavam experienciar dificuldade a nível académico (e.g., ter dificuldades com a quantidade de trabalho académico), da autonomia (i.e., sentir saudades da família) ou mesmo económico (i.e., ter dificuldades financeiras). Dada a divergência destes resultados, seria interessante estudar os perfis dos/as estudantes que antecipam mais e menos dificuldades, à semelhança do realizado no estudo de Araújo et al. (2019) para as expectativas académicas. De facto, no presente estudo observou-se que quanto mais dificuldades os/as estudantes antecipavam, mais baixas eram as suas crenças de autoeficácia geral. É possível que estas crenças afetem a forma como alguns/algumas estudantes percebem a sua capacidade para lidar com desafios associados à transição para o ES, antecipando que irão experienciar mais dificuldades.

Se entre as expectativas académicas e as dificuldades antecipadas não se verificaram correlações significativas, já no que respeita às dificuldades experienciadas verificaram-se correlações significativas com algumas das expectativas. Assim, elevadas dificuldades experienciadas relacionam-se, ainda que de forma fraca, com expectativas elevadas ao nível da Pressão Social, do Desenvolvimento Pessoal e Social e da Mobilidade Estudantil. É interessante notar como um padrão semelhante, ainda que com variáveis diferentes, emergiu em estudantes universitários/as de engenharia nos EUA no estudo de Robinson et al. (2019), no qual as expectativas, que inicialmente eram elevadas, ao longo de dois anos diminuíram, e as dificuldades antecipadas, que antes do ingresso no ES eram baixas, aumentaram durante este período.

Mas, por que razão esta relação se verificou apenas nas expectativas da Pressão Social, do Desenvolvimento Pessoal e Social e da Mobilidade Estudantil? Talvez seja devido ao tipo de expectativa. Tendo em conta a diferenciação adotada por Lowe e Cook (2003) referente aos motivos de ingresso na universidade, podemos levantar a hipótese de este resultado se dever ao tipo de expectativas, nomeadamente académicas, vocacionais e ainda reativas (pessoais). Das expectativas estudadas no presente estudo, as que apresentavam uma relação positiva significativa com as dificuldades experienciadas parecem enquadrar-se na categoria de expectativas reativas por se basearem em estímulos pessoais e sociais (aqui também se poderá incluir as expectativas da Interação Social, embora não se tenha verificado uma relação estatisticamente significativa). Dado que, apesar dos/as estudantes que apresentavam mais expectativas nestas dimensões também acabavam por experienciar mais dificuldades, é pertinente compreender em maior detalhe esta associação, permitindo que as expectativas dos/as estudantes sejam mais realistas face à realidade encontrada. Como a análise de regressão acabou por não evidenciar valor preditivo destas variáveis, é relevante proceder-se a investigação adicional para clarificar estes resultados.

Um dos resultados interessantes deste estudo diz respeito à associação positiva entre dificuldades antecipadas e dificuldades experienciadas pelos/as estudantes cerca de seis meses depois do ingresso no ES. Pode ser equacionado que a percepção acerca de eventuais dificuldades acaba por ter um efeito de profecia autorrealizada (efeito proposto por Rosenthal & Jacobson, 1974) – aquilo que o/a estudante esperava encontrar e o que de facto encontrou ao frequentar o ES – ou, por outro lado, que os/as estudantes tinham uma percepção relativamente realista das suas próprias fragilidades e/ou do seu contexto. De qualquer modo, chama-nos a atenção para a necessidade de uma intervenção que apoie os/as estudantes desde o início da frequência dos seus cursos e que possa quebrar esta estabilidade da percepção de dificuldades, contribuindo para percursos académicos mais positivos. Note-se, ainda, que também eram as pessoas com crenças de autoeficácia mais baixas que experienciaram mais dificuldades, o que parece reforçar a necessidade de alguma atenção das instituições a variáveis psicológicas e não apenas às económicas ou à qualidade do ensino. A análise dos preditores das dificuldades experienciadas voltou a evidenciar o efeito de ser estudante deslocado/a, sendo superiores para estes/as estudantes.

Olhando agora para as características sociodemográficas e académicas dos/as estudantes, algumas diferenças são de realçar nas diversas variáveis em estudo. No presente estudo, a única diferença de género, estatisticamente significativa, verificou-se no Envolvimento Político e Cidadania, com as estudantes a apresentarem expectativas académicas mais elevadas. Contudo, estes resultados não vão ao encontro da literatura nacional relativa ao ES Universitário. Se, por um lado, no estudo de Almeida et al. (2017) apenas nas dimensões da Pressão Social e da Qualidade da Formação não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível do género (com as estudantes a relatarem expectativas mais elevadas que os estudantes em todas as outras dimensões), por outro lado, o estudo de Araújo et al. (2019) revelou uma maior probabilidade de os homens estarem incluídos em perfis de estudantes com elevadas expectativas e de as mulheres estarem incluídas em perfis de estudantes com expectativas baixas-moderadas. Com resultados tão díspares em ambos os contextos de ES, e sendo difícil identificar uma tendência nos dados, importa que estudos futuros analisem o papel do género no âmbito das expectativas académicas. O estudo de Diniz et al. (2018) já o procurou fazer, mas analisou as expectativas académicas após o primeiro semestre. Assim, salienta-se a relevância de se analisarem as expectativas antes ou no início do ingresso, podendo ser útil o recurso a metodologias mistas para explorar estas expectativas.

No que concerne às dificuldades antecipadas, o presente estudo não evidenciou a existência de diferenças de género para os/as estudantes do ES Politécnico Português. Também a este nível a literatura relativa ao contexto universitário mostra resultados díspares. O papel do género tanto se evidencia como efeito principal (e.g., Araújo et al., 2016), como apenas em conjunção com outras variáveis (e.g., curso e estudante de primeira geração, ou não; Araújo et al., 2016; a mudança de residência para frequentar a universidade; Casanova et al., 2020). No presente estudo, o género não foi analisado em conjunto com ser-se, ou não, estudante deslocado/a, dado que as expectativas académicas onde se evidenciam diferenças de género são distintas das diferenças relacionadas com a deslocação.

Resultados semelhantes também se verificam em ambos os contextos em relação aos/as estudantes que se deslocaram do seu local de residência para frequentar o ES. Tal como no presente estudo, em que os/as estudantes deslocados/as do ES Politécnico antecipam mais dificuldades do que os/as estudantes não-deslocados/as, também no estudo de Casanova et al. (2020) resultados semelhantes são encontrados. Neste estudo, de um modo geral, os/as estudantes que mudaram de residência apresentavam médias mais elevadas do que os/as que permaneceram na mesma residência em todas as dimensões exceto nas dificuldades vocacionais e económicas (com estudantes que não mudaram de residência a ter médias mais elevadas nestas dimensões). Tais resultados podem evidenciar a existência de exigências adicionais advindas do afastamento do contexto familiar.

Estes resultados parecem particularmente relevantes, devendo ter repercussões no apoio a estudantes que deixam o seu contexto familiar para estudarem noutras localidades. Ter apoio económico (e.g., bolsa de estudo) poderá não ser suficiente, uma vez que estas diferenças foram encontradas noutros aspetos avaliados. As diferenças entre estudantes deslocados/as e não-deslocados/as fez-se também notar nas expectativas, em três das dimensões estudadas, Mobilidade Estudantil, Pressão Social e Qualidade da Formação. Assim, se, por um lado, antecipam mais dificuldades, por outro têm a expectativa de que este investimento, que os/as levou a saírem das suas localidades, possa ser recompensado em termos da sua

formação e possa contribuir para terem outras experiências, como a mobilidade internacional, conseguindo em simultâneo uma maior valorização da família e dos/as amigos/as.

Já em relação à idade, o presente estudo revelou que quanto maior a idade dos/as estudantes, menos expectativas académicas parecem ter à entrada do ES, embora tal não ocorra ao nível das expectativas da Qualidade da Formação. De forma semelhante, o interesse na área de conhecimento, assim como a estimulação intelectual e o prazer pela aprendizagem foram motivações identificadas por estudantes-trabalhadores/as com mais de 50 anos (Findsen et al., 2011). Contudo, o estudo de Bucuto et al. (2016), que analisou os efeitos de interação da idade (até 20 anos, 21 a 27 anos, e 28 a 55 anos) e do género nas dimensões das expectativas académicas, revelou não existirem diferenças em função da idade (mas sim de género) nas dimensões da Qualidade da Formação, Formação para o Emprego e Interação Social. Talvez estas diferenças se devam a uma maior maturidade e à existência de diferentes prioridades ao longo da vida.

Parece também que quanto mais velhos/as os/as estudantes, menos dificuldades antecipam à entrada do ES e menos dificuldades experienciam seis meses após ingressarem no ES. Talvez por experienciarem a gestão das responsabilidades familiares e profissionais (Fragoso et al., 2013), e conseguirem antecipar como as responsabilidades académicas se juntarão a esta gestão, é que os/as estudantes mais velhos/as do nosso estudo antecipam menos dificuldades e acabam por experienciar menos dificuldades. Contudo, a literatura mostra que uma das principais dificuldades sentidas por estes/as estudantes na transição para o ES é precisamente a conciliação entre a vida familiar, profissional e académica (Fragoso et al., 2013), pelo que esforços são necessários por parte das IES para facilitar esta gestão.

Considerando, por fim, o único indicador académico do presente estudo, verificamos que nenhuma correlação significativa foi evidenciada entre as expectativas académicas e a nota de acesso ao ES para os/as estudantes do ES Politécnico. Apesar disto, o estudo de Araújo et al. (2014) aponta para uma relação negativa fraca a moderada entre as expectativas académicas de Interação Social e Pressão Social, respetivamente, e a nota de acesso, apenas para estudantes universitários/as de cursos da área das Ciências e Tecnologias. No presente estudo, também não se encontrou uma relação significativa entre a nota de acesso e as dificuldades antecipadas e experienciadas. O facto de não se verificarem relações entre a nota de acesso e as principais variáveis em estudo leva-nos a ponderar até que ponto a nota de acesso será um indicador do desempenho académico importante para a vivência da transição para o ES, em comparação com, por exemplo, as notas de conclusão do curso. De facto, a literatura aponta para uma relação entre as expectativas iniciais elevadas e as classificações na conclusão dos cursos, assim como uma menor taxa de desistências do curso (Snyder et al., 2002).

5. Limitações e implicações práticas

Os resultados deste estudo deverão ser interpretados com alguma prudência, considerando as seguintes limitações: (a) os/as participantes do estudo foram aqueles/aquelas que aceitaram participar, na receção de um convite dirigido por e-mail, não se podendo considerar que se trata de uma amostra representativa do ES Politécnico Português; (b) a amostra do segundo momento foi substancialmente reduzida, incluindo menos estudantes do género masculino do que a do primeiro momento; (c) o estudo foi realizado na região norte litoral de Portugal, não incluindo estudantes de instituições de outras regiões.

Apesar destas limitações, este estudo apresenta contributos do ponto de vista teórico e metodológico. Primeiramente, dado que os/as estudantes que experienciavam mais dificuldades eram também aqueles/aquelas que as mais antecipavam, somos remetidos/as para a necessidade de se compreender com mais detalhe este tipo de relação. Assim, será esta relação mediada ou moderada por variáveis internas (como as crenças de autoeficácia) ou variáveis externas (como recursos familiares; Keung & Ho, 2016)? Por outro lado, o facto de os/as estudantes deslocados/as experienciarem mais dificuldades reflete que a transição para o ES não se dá apenas em termos académicos ou de local de ensino, sendo na realidade um processo muito mais complexo com impacto em todas as esferas ecológicas do/a estudante (Bronfenbrenner, 1994). Deste modo, os resultados do presente estudo permitem expandir o conhecimento acerca das perceções de estudantes de licenciatura no ES Politécnico e abrem pistas para a intervenção e para novas investigações.

Em termos metodológicos, o facto de não terem sido encontradas associações entre as expectativas e as dificuldades antecipadas, pode indicar que a utilização de ambas as medidas permitem conhecer diferentes

perceções dos/as estudantes e aspetos que podem ter influência nas experiências vivenciadas. No presente estudo, não estão ainda disponíveis resultados académicos dos/as estudantes, mas uma análise da associação entre estas variáveis e resultados académicos poderá ter relevância neste campo de investigação.

Considerando que a transição para o ES é um grande desafio para os/as novos/as estudantes (Crisp et al., 2009), as IES podem desenvolver programas de transição para o ES (e.g., tutoria de pares, mentoria) através dos diversos serviços de apoio a estudantes (e.g., Associação de estudantes, Gabinete de apoio ao estudante) que permitem a troca de informações sobre os cursos e a vida académica. Estas ações são relevantes para fomentar um maior alinhamento entre as perceções dos/as estudantes e a realidade vivenciada (Crisp et al., 2009). De facto, perceções desajustadas podem ter um efeito prejudicial no rendimento académico e no desenvolvimento pessoal e social dos/as estudantes e, conseqüentemente, na sua retenção no ES (Crisp et al., 2009; Lowe & Cook, 2003). Não obstante, inquéritos que avaliam as expectativas e dificuldades esperadas dos/as estudantes podem ser realizados anualmente no ingresso ao ES com o intuito de fornecer dados importantes aos/as Professores/as e a restantes membros da comunidade académica. Estas ações de transição ao ES devem ser encaradas como um processo e não como um evento único e devem promover a interação entre pares, assim como com a restante comunidade académica (Lowe & Cook, 2003).

Notas dos/as autores/as

O estudo apresentado neste artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto “Transição para o Ensino Superior Politécnico e percursos académicos: o papel dos motivos das escolhas, das expectativas e de variáveis sociodemográficas dos/as estudantes”, do Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020.

Os/as autores/as agradecem a todas as pessoas que participaram no projeto.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. Almeida & R. V. Casto (Orgs.), *Ser estudante no ES: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 146–164). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/42317>
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ES em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>
- Almeida, L. S., Costa, A. R., & Araújo, A. M. (2017). Questionário de Perceções Académicas - Expectativas (QPA-Exp). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Coords.), *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ES: Instrumentos de avaliação* (pp. 7-18). ADIPSIEDUC. <http://www.adipsieduc.pt/wp-content/uploads/2014/12/978-989-99517-1-6.pdf>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ES: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 4(1), 156-178. http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/30121/1/e-psi%20art29a4v1_2014.pdf
- Araújo, A. M., Gomes, C. M., Almeida, L. S., & Núñez, J. C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students’ academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58–67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores. *Revista Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105. <https://doi.org/10.14417/lp.638>
- Araújo, A., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos de primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102 – 111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>

- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. S. (2016). Expectativas académicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores para uma política de acolhimento. In L. Almeida & R. V. Casto (Orgs.), *Ser estudante no ES: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 15–31). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/42317>
- Bucuto, M. C., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Expectativas e rendimento académico: Estudo com alunos do 1.º ano do ES em Moçambique. In J. R. Casanova, C. Bisinoto & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de atas do IV seminário internacional cognição, aprendizagem e desempenho* (pp. 48–55). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/42516>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2ª ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Elsevier. (Reimpresso de Readings on the development of children, pp. 37-43, por Gauvain, M., & Cole, M., Eds., 1993, Freeman). https://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological_models_of_human_development.pdf
- Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas pelos estudantes na transição para o ensino superior. In J. R. Casanova, C. Bisinoto & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de atas do IV seminário internacional cognição, aprendizagem e desempenho* (pp. 226–234). CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Casanova, J., & Almeida, L. S. (2017). *Instrumento de Exploração de Dificuldades na Adaptação Académica- ES*. CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do ES. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., Lecouteur, A., Sarris, A., Strelan, P., & Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(1), 11–27. <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol6/iss1/3>
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, Á., Araújo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280–289. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161641>
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, A., & Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689–701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Farias, R.V., & Almeida, L.S. (2020). Expectativas académicas no ES: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68-93. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo5.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed). Sage.
- Findsen, B., Macewan, B., & Mccullough, S. (2011). Later life learning for adults in Scotland: Tracking the engagement with and impact of learning for working-class men and women. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 527-547. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.588465>
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H., & Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts?. *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661642>
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos “Novos Públicos” aos estudantes “não-tradicionais” no ES: Contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Coord.), *Estudantes não-tradicionais no ES* (pp. 19-38). CINEP. <https://www.cinep.ipc.pt/attachments/article/186/miolo%20vol%206.pdf>
- Keung, C. P., & Ho, E. S. (2020). Structure and agency in adolescents' expectations of pursuing post-secondary education. *Research in Higher Education*, 61(2), 270–295. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09574-8>
- Krammer, G., Sommer, M., & Arendasy, M. E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341-348. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.010>

- Lowe, H., & Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education?. *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/03098770305629>
- Portaria n.º 256/2005, de 16 de março, Diário da República n.º 53/2005, Série I-B (2005). <https://data.dre.pt/eli/port/256/2005/03/16/p/dre/pt/html>
- Regulamento UE 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016 (2016). Jornal Oficial da União Europeia L 119/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=PT>
- Ribeiro, M., Fernandes, A., & Santos, L. (2017). Expectativas dos estudantes dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais da Escola Superior Agrária de Bragança: Resultados preliminares. In J. C. Barbosa & A. C. Ribeiro (Eds.), *Atas do IX Congresso Ibérico de Agroengenharia*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança (pp. 237-246). <http://hdl.handle.net/10198/19520>
- Robinson, K. A., Lee, Y.-k., Bovee, E. A., Perez, T., Walton, S. P., Briedis, D., & Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Motivation in transition: Development and roles of expectancy, task values, and costs in early college engineering. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1081–1102. <https://doi.org/10.1037/edu0000331>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1974). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 41-74). Prentice-Hall. <http://people.wku.edu/steve.groce/RosenthalJacobson-PygmalionintheClassroom.pdf>
- Soares, A. M., Pinheiro, M. F., & Canavarro, J. M. (2015). Transição e adaptação ao ES e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Trigo, M. L. (2012). *Preparação académica, estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/23086>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodriguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfis motivacionais como combinación de expectativas de autoeficácia y metas académicas en estudantes universitários. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Vasconcelos, R., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia. In C. R. Brito & M. M. Ciampi (Eds.), *Proceedings. VI International Conference on Engineering and Computer Education, ICECE* (pp. 457-461). COPEC - Council of Researches in Education and Sciences. <http://hdl.handle.net/1822/9412>
- Vieira, D. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ES: Vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Press Forum, Comunicação Social. https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf