

## EXPECTATIVAS ACADÉMICAS SEGUNDO O GÉNERO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR

**Alexandra R. Costa**

Instituto Politécnico do Porto

**Alexandra M. Araújo**

Universidade do Minho

**António M. Diniz**

Universidade de Évora

**Leandro S. Almeida**

Universidade do Minho

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.447>

*Fecha de Recepción: 4 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### ABSTRACT

Among the wide range of personal and contextual variables that may be associated with difficulties in students' access to higher education (HE), academic expectations will be the focus of this study. Academic expectations represent what students hope to accomplish and achieve in their academic life. The sample was formed by 372 first-year Higher Education students, of both sexes, and with ages ranging from 17 to 57 years old. These students completed the Academic Perceptions Questionnaire (QPA), which assesses seven dimensions of academic expectations. Data analysis considers students' gender, scientific domain of studies (social sciences and humanities, science and technology) and the levels of parental education (parents concluded or not HE studies). Results suggest more differentiation of academic expectations in function of students' gender and parents' educational level. This communication presents and discusses these results, and possible justifications and implications.

*Keywords:* Higher Education, Academic Expectations, Gender, Adaptation to Higher Education.

### RESUMO

De entre o amplo conjunto de variáveis pessoais e contextuais que poderão estar associadas às dificuldades sentidas pelos estudantes ao ingressarem no ensino superior (ES), as expectativas académicas serão o foco deste estudo. As expectativas académicas representam aquilo que o estudante espera concretizar no decurso da sua vida académica. Este estudo considera uma amostra de 372 estudantes do primeiro ano do Ensino Superior, de ambos os géneros e com idades entre os 17 e os 57 anos. Estes estudantes preencheram o Questionário de Perceções Académicas (QPA), ava-

## EXPECTATIVAS ACADÉMICAS SEGUNDO O GÉNERO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR

liando sete dimensões das expectativas académicas. Os resultados foram analisados considerando o género, a área científica (ciências sociais e humanas; ciências e tecnologias) e se algum dos pais concluiu o ES. As análises sugerem maior diferenciação do nível de expectativas em função do género dos estudantes e se os pais frequentaram ou não o ES. Nesta comunicação apresentam-se e discutem-se estes resultados, adiantando potenciais justificações e implicações.

*Palavras-chave:* Ensino Superior, Expectativas académicas, Género, Adaptação ao Ensino Superior.

<sup>1</sup>A segunda autora foi apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma bolsa de investigação pós-doutoral (SFRH/BPD/85856/2012).

O acesso generalizado ao Ensino Superior (ES) por alunos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, nas últimas décadas, tem diversificado substancialmente a população estudantil neste nível de ensino (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Eurydice, 2003; Pope, Mueller, & Reynolds, 2009; Soares & Almeida, 2001; Valadas, Gonçalves, & Faisca, 2011). Mesmo não se podendo falar em igualdade social do acesso, e menos ainda em igualdade social do sucesso, dadas as diferenças nas taxas de acesso a determinados cursos e instituições em função dos grupos sociais de pertença, é certo que encontramos no ES alunos bastante diferenciados em termos de percursos escolares anteriores, competências académicas, expectativas e motivações. A título de exemplo, algumas vezes os níveis de maturidade ou os recursos económicos são insuficientes para enfrentar as exigências ou desafios do ES (Kuh, Gonyea, & Willians, 2005), podendo os alunos provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos experimentar maiores dificuldades no seu processo de transição e adaptação ao ES. A este nível, a literatura tem mostrado que os estudantes de primeira geração, isto é, aqueles cujos pais não frequentaram o ensino superior, estarão em particulares condições de menor sucesso académico e de ajustamento psicossocial, comparativamente com os estudantes cujos pais frequentaram este nível de ensino, e que poderão, por isso, constituir-se como modelos e como importantes fontes de informação e apoio no processo de transição e adaptação ao contexto de ES (Collier & Morgan, 2008; Horn, Nuñez, & Bobbitt, 2000; Padgett, Johnson, & Pascarella, 2012).

Uma das variáveis que tem sido estudada no processo de transição e adaptação ao ES são as expectativas académicas dos estudantes. Estas expectativas podem ser entendidas como um misto de cognições e motivações, traduzidas em perceções e aspirações, que constituem um conjunto de representações e de motivações que acompanha as suas vivências e envolvimento no contexto académico (Howard, 2005; Konings, Brand-Gruwel, van Merriënboer, & Broers, 2008; Kuh et al., 2005). Quando tais aspirações e perceções não se concretizam, os estudantes poderão desenvolver sentimentos de frustração e desajustamento, levando muitas vezes à não superação dos obstáculos e à não prossecução dos projetos previamente formulados. Esta situação pode ocorrer com maior frequência junto de determinados subgrupos de estudantes com menor tradição familiar de frequência do ES, com projetos vocacionais menos definidos ou com pouca informação sobre as instituições de ensino superior (IES) e, em particular, sobre aquela em que iniciam o seu curso. Estas discrepâncias entre a realidade institucional e as expectativas académicas dos estudantes que acedem ao ES estão documentadas na literatura (Almeida et al., 2003; Kuh et al., 2005; Miller, 2005), fenómeno conhecido por “mito do caloiro” (*freshman myth*) (Stern, 1966).

Estudos longitudinais apontam um declínio nas expectativas dos estudantes ao longo do primeiro ano no ES, podendo traduzir o irrealismo ou expectativas elevadas no ingresso, nomeadamente nas experiências de integração social (e.g., estabelecimento de relações de amizade duradouras, companhia no estudo), aprendizagem (e.g., ritmo de trabalho, qualidade do estudo), e

envolvimento no curso como projeto de carreira (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Cook & Leckey, 1999; Smith & Wertlieb, 2005). Quando as vivências não estão ao nível das expectativas, podemos antecipar algumas dificuldades na integração académica e social dos estudantes, expressas na insatisfação, insucesso e, até, abandono do ES (Braxton, Hossler, & Vesper, 1995; Cole, Kennedy, & Bem-Avie, 2009; Gigliotti, 1987; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000).

Com efeito, a investigação disponível destaca a relevância das expectativas na adaptação académica, em particular no sucesso escolar e permanência no ES (Almeida et al., 2003; Almeida et al., 2003; Baker et al., 1985; Bargadi, Lassance, & Paradiso, 2003; Brinkworth, McCann, Matthews, & Nordstrom, 2009; Fernandes & Almeida, 2005; Howard, 2005; Igue, Bariani, & Milanese, 2008). Por este facto, as IES devem estar mais atentas às expectativas iniciais dos seus estudantes (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006; Fernandes & Almeida, 2005), acautelando sentimentos de insatisfação indutores de abandono e insucesso académico. Para o efeito pode ser importante assegurar aos candidatos informação clara e precisa sobre os seus recursos, funcionamento e exigências (Ardaiolo, Bender, & Roberts, 2005; Igue et al., 2008).

Assumindo, assim, a pertinência do estudo das expectativas académicas, importa aprofundar este estudo levando em conta estudos diferenciais realizados previamente, com base em variáveis de caracterização sociodemográfica. A investigação no domínio tem apontado, por exemplo, para diferenças entre expectativas de estudantes de diferentes países e realidades sociais (Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Alfonso et al., 2013), apontando para o impacto das circunstâncias do contexto em que o estudante está inserido.

A investigação tem ainda dado particular atenção às diferenças de género na elaboração de expectativas académicas para o ensino superior, atendendo a um aumento progressiva da taxa de estudantes do sexo feminino no ES, seja pelo incremento no número de ingressos seja pelo facto dos rapazes apresentarem maiores índices de abandono (Buchmann & DiPrete, 2006). Este facto, por si só, justifica uma atenção especial à interação da variável género com as expectativas, no entanto, estudos sobre o envolvimento académico de estudantes do ES apontam para diferenças como rapazes e raparigas vivenciam o seu percurso escolar. Por exemplo, se alguns investigadores referem que as raparigas revelam um maior apego e dependência emocional da família e amigos durante o 1º ano no ES (López, 2014; Sax & Harper, 2007), outros apontam que, comparativamente aos rapazes, as raparigas evidenciam maior esforço para desenvolverem a sua autonomia e separação da família, aspeto particularmente relevante nesta fase de transição (Josselsson, 1987). Ainda, que as raparigas parecem expressar menos confianças nas suas autoavaliações (Smith, Morrisson, & Wolf, 1994), reportam níveis mais elevados de stress emocional (Sax, Bryant, & Gilmartin, 2004) e maior liberdade política (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Smith et al., 1994).

No que respeita a sua avaliação, as expectativas académicas abarcam um conjunto de dimensões, entendendo-se por isso como um constructo psicológico multidimensional (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995). Neste estudo reportamo-nos aos resultados dos estudantes no *Questionário de Percepções Académicas – Expectativas*, um instrumento objeto de sucessivos estudos de validação (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, & Alfonso, 2012; Deaño et al., *in press*) e que inclui a avaliação de sete dimensões: *formação para o emprego*, interação social, *qualidade da formação*, *mobilidade estudantil*, *envolvimento político e cidadania*, *pressão social*, e *desenvolvimento pessoal e social*.

Apontando a investigação para uma diminuição das expectativas iniciais dos estudantes do 1º ano à medida que avançam no seu percurso académico, neste artigo avaliamos tais expectativas depois destes alunos terem seis meses de experiência no ES, mais concretamente encontram-se a

## EXPECTATIVAS ACADÉMICAS SEGUNDO O GÉNERO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR

meio do 2º semestre. Para esta análise iremos considerar as expectativas dos alunos em função de três variáveis: área científica do curso que frequentam (CS&H – ciências sociais e humanas; e C&T – ciências e tecnologias), se algum dos pais concluiu formação académica em termos de ES (sim ou não) e género. Mesmo focando na variável género dos estudantes, procuramos nesta análise tomar a sua interação eventual com outras variáveis sociais e académicas. Por outro lado, sendo mais frequente o estudo das expectativas académicas quando os alunos ingressam no ES, neste estudo pretendemos verificar, mesmo não recorrendo a um estudo longitudinal, como se apresentam tais expectativas após alguns meses de frequência do ES e, sobretudo, após as primeiras avaliações curriculares no final do 1º semestre.

### MÉTODO

#### Amostra

Participaram neste estudo 372 estudantes do 1º ano da Universidade do Minho e do Instituto Politécnico do Porto, com idades compreendidas entre 17 e 57 anos ( $Mdn = 19.0$ ; havendo apenas 20.4% de estudantes com idade igual ou superior a 20 anos, passando a 7% com idade igual ou maior que 23 anos), maioritariamente do sexo feminino (59.7%). Estes estudantes são provenientes de vários cursos que se podem agrupar em duas grandes áreas: ciências sociais e humanas (CS&H; 43.8%) e ciências e tecnologias (C&T; 56.2%).

#### Instrumentos

As expectativas académicas foram avaliadas através do *Questionário de Percepções Académicas – Expectativas* (Almeida et al., 2012). Este instrumento foi construído tendo por base uma ampla amostra de estudantes universitários do primeiro ano do Norte de Portugal e da Galiza (Espanha), dadas as proximidades socioculturais e de realidades universitárias das duas regiões, e que justificam, portanto, a aplicação do mesmo tipo de medida às duas populações (Deaño et al., *in press*; Alfonso et al., 2013). O QPA-E avalia sete tipos de expectativas: (i) *Formação para o emprego e carreira* (F1); (ii) *Desenvolvimento pessoal e social* (F2); (iii) *Mobilidade estudantil* (F3); (iv) *Envolvimento político e cidadania* (F4); (v) *Pressão social* (F5); (vi) *Qualidade da formação* (F6); e, (vii) *Interação social* (F7). As respostas são fornecidas recorrendo a uma escala de resposta do tipo Likert, que varia entre 1 (*Discordo totalmente*) e 6 (*Concordo totalmente*). No estudo final de construção e validação do instrumento (Deaño et al., *in press*;  $N = 759$ ) verificou-se, através da análise fatorial confirmatória, que o modelo oblíquo do QPA-E estava bem ajustado aos dados empíricos, que cinco fatores apresentavam uma boa (F1 a F5) e dois (F6 e F7) uma aceitável validade convergente, mas quatro pares deles apresentaram problemas de validade discriminante (F2-F4, F2-F5, F2-F6 e F4-F6) (Fornell & Larcker, 1981). Entretanto, todos os fatores apresentaram uma fiabilidade compósita (Fornell & Larcker, 1981) suficiente para realizar comparações entre grupos ( $\geq .8$ ; Nunnally & Bernstein, 1994).

#### Procedimentos

Os dados foram recolhidos presencialmente, ao longo de uma semana, no sexto mês de frequência do ES, antes do início das aulas. A recolha de dados foi conduzida numa sala de aula, por profissionais pós-graduadas em psicologia. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e foi-lhes garantida a confidencialidade dos resultados. As análises estatísticas foram realizadas com o programa IBM SPSS (versão 22.0).

### RESULTADOS

Na tabela 1 apresentamos os resultados nas sete dimensões das expectativas académicas tomando os alunos organizados em função da área científica do curso que frequentam (CS&H e

C&T), da formação superior dos pais (ter ou não pelo menos um dos pais com formação de ensino superior), e do sexo (feminino e masculino).

*Tabela 1*  
*Estadística descritiva nas sete dimensões das expectativas académicas em função da área científica do curso, da formação superior dos pais e do sexo dos estudantes de ES.*

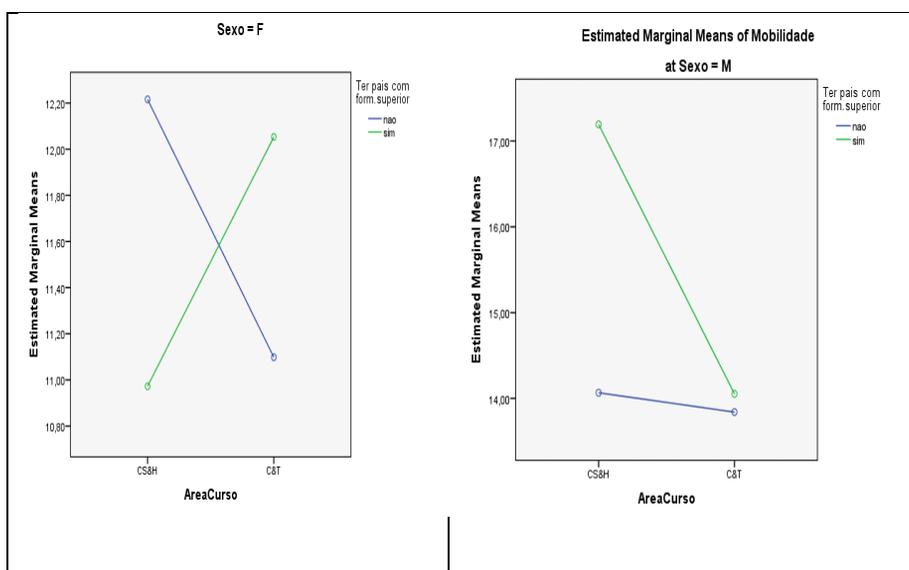
Dimensões	Área Curso	Pais Form. Superior	Sexo	N	M	D.P
Formação para o Emprego e Carreira	CS&H	Não	F	99	12.22	4.47
			M	37	13.24	4.27
		Sim	F	18	10.97	2.81
			M	9	14.00	5.48
	C&T	Não	F	77	11.09	3.11
			M	85	12.19	4.12
		Sim	F	28	12.05	4.19
			M	19	13.68	4.59
Mobilidade Estudantil	CS&H	Não	F	99	13.99	5.19
			M	37	14.07	4.83
		Sim	F	18	12.06	4.58
			M	9	17.19	5.61
	C&T	Não	F	77	13.08	4.66
			M	85	13.84	5.20
		Sim	F	28	13.32	4.92
			M	19	14.05	4.35
Desenvolvimento Pessoal e Social	CS&H	Não	F	99	15.53	6.54
			M	37	15.92	5.94
		Sim	F	18	12.78	5.43
			M	9	14.11	6.09
	C&T	Não	F	77	13.25	5.48
			M	85	14.79	5.84
		Sim	F	28	12.04	4.55
			M	19	14.76	5.06
Envolvimento Político e Cidadania	CS&H	Não	F	99	16.25	4.88
			M	37	16.39	4.54
		Sim	F	18	13.72	3.64
			M	9	15.78	4.71
	C&T	Não	F	77	17.31	5.43
			M	85	18.92	5.87
		Sim	F	28	18.10	5.69
			M	19	20.00	4.93
Qualidade da Formação	CS&H	Não	F	99	16.19	5.56
			M	37	16.67	5.88
		Sim	F	18	18.61	7.06
			M	9	20.49	4.30
	C&T	Não	F	77	15.59	5.49
			M	85	15.49	5.23
		Sim	F	28	14.35	5.06
			M	19	15.39	5.39
Pressão Social	CS&H	Não	F	99	11.41	3.78
			M	37	12.05	3.48
		Sim	F	18	10.78	3.89
			M	9	12.22	4.09
	C&T	Não	F	77	11.21	3.56
			M	85	11.75	3.28
		Sim	F	28	12.11	2.89
			M	19	12.22	4.20
Interação Social	CS&H	Não	F	99	15.22	5.12
			M	37	13.99	4.73
		Sim	F	18	13.06	4.39
			M	9	13.78	4.26
	C&T	Não	F	77	14.86	5.44
			M	85	14.12	5.35
		Sim	F	28	12.99	4.21
			M	19	14.68	3.74

## EXPECTATIVAS ACADÉMICAS SEGUNDO O GÉNERO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR

Os resultados apontam para algumas discrepâncias nas médias obtidas em função dos subgrupos de estudantes constituídos na base da combinação das três variáveis em estudo (área de curso, formação superior dos pais, e sexo). No sentido de apreciar o seu significado estatístico avançamos para uma análise multivariada da variância (F-Manova:  $2 \times 2 \times 2$ ).

Iniciando a análise dos resultados pelos efeitos secundários de interação, verifica-se um efeito combinado das três variáveis independentes na dimensão *Mobilidade estudantil* ( $F(1,364) = 4.367, p < .05$ ). Para uma melhor apreciação desta interação, apresenta-se o Gráfico 1 que ilustra as expectativas dos estudantes nesta dimensão.

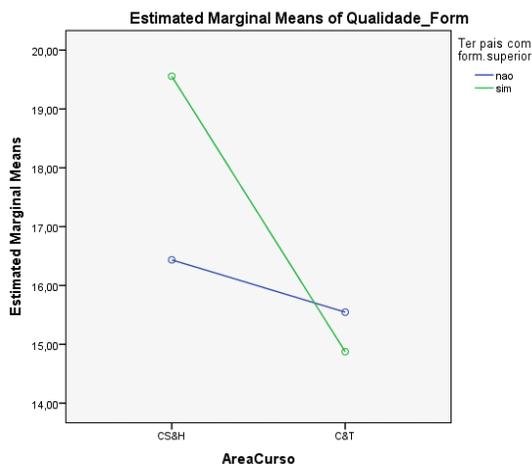
Gráfico 1. Efeito significativo de interação do género, da área de curso e formação superior dos pais nos resultados de expectativas na dimensão mobilidade.



Observando o gráfico 1, podemos registar um padrão diferenciado nas médias de expectativas para a mobilidade junto dos estudantes do sexo feminino e masculino. Enquanto nas alunas se contrastam claramente as suas expectativas de mobilidade de acordo com a área do curso que frequentam e consoante algum dos pais tenha realizado formação no ES, já nos estudantes do sexo masculino essa diferenciação segundo a formação superior dos pais apenas ocorre nos cursos de CS&H, havendo uma efetiva aproximação das médias nos estudantes dos cursos de C&T. Por outras palavras, a formação superior dos pais está associada a expectativas mais elevadas de mobilidade estudantil por parte das alunas quando frequentam um curso na área das C&T e, no caso dos estudantes do sexo masculino, quando estes frequentam cursos na área das CS&H.

Avançando para outros efeitos significativos de interação em outras das dimensões das expectativas, verifica-se um impacto conjunto da área do curso e da existência de um dos pais com formação superior na dimensão *Qualidade da formação* ( $F(1, 364) = 5.965, p < .05$ ). No gráfico 2 ilustramos a razão desta ocorrência.

Gráfico 2. Efeito significativo de interação da área do curso e da formação superior dos pais nos resultados de expectativas na dimensão qualidade da formação.



Os valores obtidos apontam para uma diferenciação do nível de expectativas em torno da *Qualidade de formação* segundo a frequência ou não pelos pais do ES, mas apenas junto dos alunos em cursos de CS&H (expectativas mais elevadas por parte dos estudantes cujos pais frequentaram o ES). As médias obtidas pelos alunos que frequentam cursos de C&T não se diferenciam nas suas expectativas consoante a frequência do ES pelos pais.

Passando aos efeitos principais, e para as dimensões para as quais os fatores não apresentaram qualquer efeito em interação, verificamos ainda um efeito significativo da variável sexo na dimensão *Formação para o emprego* ( $F(1, 321) = 7.795, p < .01$ ) e ainda para a dimensão *Implicação política* ( $F(1, 321) = 3.862, p < .05$ ). Nestas duas dimensões os estudantes do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de expectativas.

Por último, não havendo efeitos principais do fator “pais com formação superior” nas dimensões, verificamos um efeito significativo da variável área de curso na dimensão *Envolvimento político e cidadania* ( $F(1, 321) = 17.157, p < .001$ ), a favor dos estudantes dos cursos de C&T.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

As expectativas académicas constituem uma importante variável dos estudantes do ES. A literatura tem mostrado o seu impacto na qualidade da adaptação e sucesso académico dos estudantes, como também tem evidenciado alguma diferenciação das expectativas em função de variáveis como o sexo ou a idade, ou mesmo o contexto demográfico e sociocultural dos estudantes (Alfonso et al., 2013).

Neste estudo, reportado à análise das diferenças inter-individuais das expectativas dos estudantes, os resultados obtidos sugerem níveis superiores de expectativas académicas por parte dos estudantes do sexo masculino, sendo mais expressivos e estatisticamente significativos nas dimensões *Formação para o emprego e carreira*, e *Envolvimento político e cidadania*. Na dimensão *Interação social* observa-se uma ligeira superioridade por parte das alunas.

De referir o efeito significativo da interação do género, área de curso e da formação superior dos pais nas expectativas de *Mobilidade estudantil internacional*. Este resultado sugere que a frequência

## EXPECTATIVAS ACADÉMICAS SEGUNDO O GÉNERO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR

do ES por parte de ambos ou de um dos pais está associado a expectativas mais elevadas de *Mobilidade estudantil internacional* por parte das alunas quando frequentam um curso na área das C&T e, no caso dos colegas do sexo masculino, quando estes frequentam cursos na área das CS&H, ou seja, num e noutro grupo quando o seu curso ou projeto de formação académica está em dissonância com os estereótipos sociais associados ao género. Talvez este dado reflita maior autonomia e estratégias de enfrentamento por parte destes alunos, necessárias à planificação e decisão de uma estadia no estrangeiro durante o seu curso.

De acrescentar, ainda, o efeito significativo de interação da frequência ou não pelos pais do ES e da área dos cursos dos estudantes na dimensão da *Qualidade de formação*. Neste caso concreto, enquanto nos alunos dos cursos de C&T não se observa qualquer diferenciação segundo as habilitações académicas dos pais, já nos de CS&H verificam-se expectativas mais elevadas por parte dos estudantes cujos pais frequentaram o ES. Se pensarmos que os alunos que frequentam cursos nas áreas das CS&H são provenientes, numa taxa mais elevada, de estratos sociais menos favorecidos, nessa altura as habilitações académicas dos pais ao nível do ensino superior estão associadas às expectativas dos estudantes com a *Qualidade da formação*.

Como se pode constatar, os efeitos de interação com significado estatístico têm sempre em comum a presença e impacto da frequência ou não do ES por um ou ambos os pais dos estudantes, parecendo-nos relevante esse impacto ocorrer nas expectativas dos estudantes em relação à *Mobilidade internacional* e à *Qualidade da formação*. Estes dados parecem de acordo com alguma investigação que sugere que os estudantes, cujos pais frequentaram o ES, apresentam níveis superiores de adaptação e envolvimento académico (Collier & Morgan, 2008; Horn et al., 2000).

A concluir importa destacar algumas especificidades metodológicas do presente estudo e a possibilidade das mesmas explicarem a singularidade dos dados obtidos. Em primeiro lugar, importa reforçar a identidade de cada uma das dimensões das expectativas avaliadas, assim como o número de itens que as integram, dando maior consistência e representatividade aos domínios de expectativas avaliados. Por outro lado, importa proceder a estudos longitudinais que contemplem a evolução das expectativas dos alunos ao longo do primeiro ano, uma vez que neste estudo as expectativas foram avaliadas após seis meses de vivência académica e a maior parte da investigação na área incide nas fases de transição ou ingresso no ES. Ainda recentemente, o estudo de Angela Shaw (2013) aponta que a generalidade dos estudantes ao ingressarem no ensino superior justificam esta sua opção com as possibilidades de obterem melhores empregos e realizarem os seus projetos de carreira, contudo, com a experiência do ensino superior, tais expectativas perdem relevância face a um maior investimento na integração com os colegas, autonomia e realização pessoal.

### REFERÊNCIAS

- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfis de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 125-136.
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Costa, A.R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). *Questionário de Percepções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Braga: Universidade do Minho; Ourense: Universidade de Vigo-Ourense.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 11, 57-70.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A. P., Machado, C., & Fernandes, E. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada da universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*, 507-514.
- Ardaíolo, F. P., Bender, B. E., & Roberts, G. (2005). What do students expect. In B. E. Miller, B. B. A., & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations* (pp. 84-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, *32*, 94-103.
- Bardagi, M. P., Lassange, M. C., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória académica e satisfação com a escolha profissional de universitário em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *4*, 153-166.
- Braxton, J., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations of college and student persistence. *Research in Higher Education*, *36*, 595-612.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordstrom, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *High Education*, *58*, 157-173.
- Buchman, C., & DiPrete, T. (2006). The growing female advantages in college completion: The role of parental education, family structure, and academic achievement. *American Sociological Review*, *71*, 515-541
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research*, *141*, 55-69.
- Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). "Is that paper really due today?": Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, *55*, 425-446.
- Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, *23*, 157-171.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Jornal Peruano de Psicologia e de Serviço Social*, *2*, 63-74.
- De la Fuente, J., Sander, P., & Putwain, D. (2013). Relación entre la confianza académica, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios: el papel del género. *Revista de Psicodidáctica*, *18*, 375-393.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., ...Tellado-González, F. (*in press*). 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*.
- Eurydice (2003). *Key data on education in the European Union*. Brussels: European Commission.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, *40*, 267-278.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*, 39-50.
- Gigliotti, R. J. (1987). Expectations, observations, and violations: Comparing their effects on course ratings. *Research in Higher Education*, *26*, 401-415.
- Horn, L., Nuñez, A. M., & Bobbitt, L. (2000). *Mapping the road to college: First-generation students' math track, planning strategies, and context of support*. Statistical analysis report. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional*

## EXPECTATIVAS ACADÉMICAS SEGUNDO O GÊNERO DOS ESTUDANTES PORTUGUESES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR

- views of college experience* (pp. 10-32). São Francisco: Jossey-Bass.
- Igue, E. A., Bariani, I. C., & Milanese, P. V. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, *13*, 155-164.
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*, 2100-2125.
- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 535-548.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What college students expect from college and what they get. In T.E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lopez, J. D. (2014). Gender Differences in Self-Efficacy among Latino College Freshmen. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *36*, 95-104.
- Miller, T. E. (2005). Student persistence and degree attainment. In T. E. Miller, B. E. Bender, & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 122-139). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>a</sup> ed.). New York, NY: Wiley.
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., & Pascarella, E. T. (2012). First-generation undergraduate students and the impact of the first year of college: Additional evidence. *Journal of College Student Development*, *53*, 243-266.
- Pope, R. L., Mueller, J. A., & Reynolds, A. L. (2009). Looking back and moving forward: Future directions for diversity research in student affairs. *Journal of College Student Development*, *50*, 640-658.
- Sax, L. J. & Harper, H. E. (2007). Origins of gender gap: pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, *48*, 669-683.
- Schleich, A. L., Polydoro, S. A., & Santos, A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, *5*, 11-20.
- Shaw, M. (2013). Family fortunes: female students' perceptions and expectations of Higher Education and an examination of how they, and their parents, see the benefits of University. *Educational studies*, *39*(2), 195-207.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, *42*, 153-174.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Stern, G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, *52*, 408-414.
- Valadas, S. T., Gonçalves, F. R., & Faisca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, *XXIX*, 369-389.