



## A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Madalena Melo  
Tiago Pereira  
Universidade de Évora

### RESUMO

O denominado Processo de Bolonha tem vindo a ser progressivamente implementado nas diversas instituições de ensino superior portuguesas. Este processo conducente à harmonização do espaço europeu de Ensino Superior, com a passagem de um modelo centrado no ensino para um modelo mais centrado na aprendizagem, implica profundas mudanças na conceptualização dos papéis de aluno e professor, trazendo responsabilidades acrescidas a docentes e estudantes.

No entanto, esta reforma nem sempre foi acompanhada do esclarecimento dos estudantes que pretendiam ingressar neste grau de ensino, originando um cenário caracterizado por inúmeras fontes de incerteza e diferentes expectativas.

Numerosas investigações mostram a importância das expectativas na adaptação ao ensino superior, já que influenciam a forma como os estudantes enfrentam as exigências académicas em jogo nesse processo (cf., por exemplo, Almeida et al, 1999, 2002, 2003, 2004; Soares et al, 2006).

Para analisar as expectativas e representações dos estudantes foi construído, no ano lectivo 2006/2007, um Questionário de Expectativas e Representações do Processo de Bolonha (QERP). Este questionário procurou conhecer as opiniões dos estudantes relativamente às mudanças implicadas pelo denominado Processo de Bolonha, em diferentes dimensões da vida académica — autonomia no processo de aprendizagem, exigências do estudo, relacionamento com professores, integração no mercado de trabalho europeu, etc. Tal como já havia sido feito no ano lectivo anterior, este questionário foi passado aos estudantes que, em 2007/2008, se inscreveram no 1.º ano dos cursos da Universidade de Évora (n = 1007).

Os resultados deste estudo mostram que os estudantes evidenciam elevadas expectativas relativamente às implicações do processo de Bolonha na vida académica, especialmente no que se refere a mudanças no processo de ensino e uma maior autonomia no processo de aprendizagem, bem como a maiores possibilidades de mobilidade e maior adequação dos cursos ao mercado de trabalho.



## ABSTRACT

The Bologna process is being implemented in Portuguese higher education institutions. This process, aiming the harmonization of the European Higher Education, based on the concept of learning outcomes and moving from a teacher-centred approach to a student-centred approach, implies profound changes in the conceptualization of teachers and students roles, with new responsibilities for both.

But, sometimes, this reform in European Higher Education did not go together with the elucidation of new university students, producing a situation of multiple uncertainties and different expectations.

There are abundant researches showing the importance of expectations in the process of adaptation to higher education, because they influence how students face new academic exigencies (for instance, Almeida et al, 1999, 2002, 2003, 2004; Soares et al, 2006).

To analyse student's expectations and representations, we made a Questionnaire of Expectations and Representations of Bologna Process (QERPB). This questionnaire aimed to know student's opinions about chances implied by Bologna process, in different dimensions of academic life – autonomy in learning process, demands of study, relationship with professors, integration in European labour market, etc.

This questionnaire was answered by the students enrolled in first year of all courses in University of Évora, in academic year 2007/2008 (n = 1007).

In this study, students show higher expectations about repercussions of Bologna process in academic life, with changes in teaching process and more autonomy in learning, and new opportunities of mobility and a better association of university studies with market needs.

## INTRODUÇÃO

O ano lectivo 2007/2008 foi caracterizado, na maioria das instituições de ensino superior portuguesas, pela implementação do denominado "Processo de Bolonha". O mesmo aconteceu na Universidade de Évora, com 31 dos seus 33e cursos universitários adequados à reforma "bolonhesa".

Visando a harmonização do ensino superior na Europa e a criação de um espaço europeu de ensino superior, as reformas "bolonhesas" procuram que os cursos e graus académicos possam ser mais equiparáveis e possibilitem maior mobilidade estudantil e docente. Entre as mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha, duas merecem um especial relevo: a) a organização do ensino superior em três grandes ciclos de estudos, cada um dos quais com um número de ECTS pré-determinado, permitindo dessa forma a sua comparabilidade internacional; b) a ênfase colocada no "trabalho do estudante" como "unidade de medida" (os ECTS), na anunciada mudança do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem (Kennedy, Hyland & Ryan, 2006).

Em Portugal, a adaptação dos cursos implicou, não apenas a sua adequação aos pressupostos básicos da reforma europeia, mas também, em muitos casos, a diminuição do tempo necessário à formação, originando algumas incompreensões e desinteligências no seio da comunidade académica<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> São numerosas as obras de diferentes autores que analisam o impacto do Processo de Bolonha no ensino superior português. Confira-se, por exemplo, Vasconcelos e Costa, 2006 e 2007.



## PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Esta reforma nem sempre foi acompanhada do esclarecimento dos estudantes que pretendiam ingressar neste grau de ensino. Muitas das informações veiculadas pelos meios de comunicação social centraram-se essencialmente na menor duração dos cursos e nas novas perspectivas de mobilidade, dando pouco relevo a aspectos relacionados com o processo de ensino – aprendizagem ou com a ênfase nos processos educativos centrados no estudante. As múltiplas fontes de informação, por vezes contraditórias, associadas a um atraso nas medidas legislativas e na implementação efectiva das mudanças implicadas pelo processo de Bolonha originaram perplexidades, num cenário caracterizado por inúmeras fontes de incerteza e diferentes expectativas.

Como numerosos estudos evidenciam, a transição para o ensino superior configura-se como um desafio para os jovens estudantes, obrigando à mobilização de numerosos recursos psicológicos para enfrentar as tarefas e exigências que terão que enfrentar, a nível académico, social e vocacional (Almeida et al, 2003; Tinto, 2002; Soares et al, 2006). Na transição para o ensino superior estão envolvidos diversos factores pessoais e sociais que poderão funcionar como recursos (ou vulnerabilidades) para o ajustamento ao ensino superior (relacionados com características pessoais, mas também com as experiências prévias em diversos contextos educativos). Mas também o funcionamento das instituições, o ambiente social e académico, as redes de suporte social proporcionadas, etc., poderão ser considerados como fulcrais para uma adaptação bem sucedida e promotora do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante (Lien, 2002; Pascarella, & Terenzini, 1991; Pratt, 2000; Tinto, 1993, 2002). Muitos dos estudantes que entram no ensino superior parecem encarar essa transição com elevadas expectativas e sentimentos positivos, não apenas pelo significado simbólico que poderá ser atribuído à entrada na Universidade, mas também pelo que ela representa em termos de mudança de vida — maior autonomia dos pais, novos conhecimentos e relações sociais, novos desafios académicos (Pancer et al, 2000). A entrada no ensino superior pode configurar-se, pois, como uma transição marcada por um jogo entre o desejo de entrar numa nova vida e as dúvidas originadas pelo relativo desconhecimento da forma como funciona esse novo contexto de vida e trabalho.

Neste processo, as expectativas relativamente ao novo contexto de vida e trabalho poderão jogar um importante papel. Numerosas investigações mostram a importância das expectativas na adaptação ao ensino superior, já que influenciam a forma como os estudantes enfrentam as exigências académicas em jogo nesse processo (relativamente a estudos em Portugal conferir, por ex., Almeida et al, 1999, 2002, 2003, 2004).

Em função das suas expectativas iniciais, Jackson e colaboradores (2000) identificam quatro grupos de estudantes: a) os optimistas, com expectativas muito elevadas e por vezes, irrealistas (um pouco na linha do freshmen myth conceptualizado por Stern em 1966); b) os preparados, com expectativas positivas, mas com consciência das dificuldades e exigências da vida universitária; c) os receosos, com fracas expectativas e receosos e apreensivos face aos aspectos mais desconhecidos do ensino superior; d) os complacentes, com fracas expectativas, que pouco esperam e pouco exigem da vida académica universitária (Almeida et al, 2004; Jackson et al, 2000; Pancer et al, 2000). Alguns estudos mostram que são os estudantes com expectativas moderadas mas mais realistas (os estudantes preparados) os que mostram uma melhor adaptação à vida universitária, comparativamente aos estudantes com expectativas mais baixas (os receosos ou os complacentes), parecendo responder melhor aos desafios da vida académica (Almeida et al, 2004; Jackson et al, 2000; Pancer et al, 2000). Mas as investigações mostram também que mais elevados níveis de informação sobre a vida universitária (por exemplo, sobre o funcionamento das turmas, os professores, a vida social e a vivência



académica) poderão ser factor determinante para a existência de um pensamento mais complexo conducente a expectativas mais elaboradas, mas também mais realistas (Pancer et al, 2000).

## MÉTODO

### Participantes

Participaram neste estudo todos os estudantes matriculados, no ano lectivo 2007/2008, no 1.º ano de qualquer um dos 33 cursos de licenciatura ou mestrado integrado da Universidade de Évora, num total de 1152 alunos. Foram excluídos da amostra os estudantes da Escola Superior de Enfermagem e os ingressados na 3.ª fase do concurso nacional de acesso; foram também excluídos os estudantes ingressados ao abrigo de regimes especiais (concurso para maiores de 23 anos e regime de transferência e/ou mudança de curso), matriculados fora do prazo normal. Responderam um total de 1007 alunos, o que corresponde a 87,4% do universo considerado. Foram eliminados 6 questionários, pelo que a amostra final é composta por 1001 pessoas. Destas, 82,7% ( $n = 825$ ) matriculava-se pela primeira vez no ensino superior.

Quanto ao género, responderam 586 pessoas do sexo feminino (58,7%) e 412 do sexo masculino (41,3%). Relativamente às idades, a maioria dos estudantes encontrava-se na faixa etária entre os 17 e os 20 anos. No entanto, e como é ilustrado no Quadro 1, as pessoas do sexo masculino e feminino distribuíam-se desigualmente pelos grupos de idade considerados.

Quadro 1: Distribuição da amostra por género e grupos de idade

	17 - 18 anos	19 - 20 anos	Mais 20 anos	Total
Sexo Feminino	206 (66,9%)	217 (57,1%)	150 52,1%	573 (58,7%)
Sexo Masculino	102 (33,1%)	163 (42,9%)	138 47,9%	403 (41,3%)
Total	308 (31,6%)	380 (38,9%)	288 (29,5%)	976 (100%)

(25 casos omissos)

A média global dos estudantes era de 21,3 anos (desvio padrão = 5,7), embora a média de idades dos estudantes do sexo masculino fosse mais elevada que a das pessoas do sexo feminino (média ♀ = 20,9;  $dp = 5,4$ ; média ♂ = 21,8;  $dp = 6,0$ ). As diferenças das médias de idades eram estatisticamente significativas ( $t_{974} = 2,319$ ;  $p < 0,05$ ).

Os estudantes inquiridos distribuíam-se por 33 cursos de licenciatura que, para efeitos deste estudo foram agrupados em 8 grandes áreas científicas, como apresentado no Quadro 2. Destes cursos, apenas 2 não estavam reestruturados de acordo com o denominado Processo de Bolonha, envolvendo um total de 90 alunos, o que corresponde a um total de 8,92 dos estudantes participantes.



## PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Quadro 2: Distribuição da amostra por cursos (áreas científicas)

Áreas Científicas dos Cursos	Frequência	%
Engenharias	80	8,0
Ciências Naturais e Exactas	132	13,2
Ciências Animais e Agronómicas	89	8,9
Arquitecturas e Design	112	11,2
Ciências Sociais / Educação	289	28,9
Economia / Gestão	137	13,7
Humanidades	74	7,4
Artes	79	8,9
Missing	9	0,9
Total	1001	100

No que se refere ao nível de informação relativamente ao Processo de Bolonha e suas implicações, a grande maioria dos estudantes que participou neste estudo disse ter um conhecimento suficiente ( $n = 600$ ; 60,9%) ou elevado ( $n = 359$ ; 36,4%) sobre o processo de Bolonha; apenas 26 estudantes (2,6%) disseram estar insuficientemente informados.

#### Instrumentos e Procedimentos

Para analisar as expectativas e representações dos estudantes foi aplicado o Questionário de Expectativas e Representações do Processo de Bolonha (QERPB), construído para o efeito no ano lectivo anterior (Melo & Pereira, 2007). Este questionário visa conhecer as opiniões dos estudantes relativamente às mudanças implicadas pelo denominado Processo de Bolonha, em diferentes dimensões da vida académica — autonomia no processo de aprendizagem, exigências do estudo, relacionamento com professores, integração no mercado de trabalho nacional e europeu, etc. Trata-se de um questionário de auto-relato, constituído por 30 itens num formato Lickert (de 1 a 5 de acordo com o grau de concordância e em que 1 corresponde a total discordância e 5 a total acordo), procurando conhecer as expectativas dos estudantes face às transformações do ensino superior decorrentes da implementação do processo de Bolonha. No estudo efectuado anteriormente (Melo & Pereira, 2007) este questionário evidenciou boas propriedades psicométricas. O questionário inclui ainda algumas questões de caracterização sócio-demográfica (sexo, data de nascimento, curso, ...) bem como uma questão sobre o grau de informação que os estudantes consideravam ter relativamente ao processo de Bolonha (elevado, suficiente ou insuficiente).

#### RESULTADOS

No Quadro 3 são apresentadas as estatísticas descritivas das respostas aos itens do QERPB (média, desvio padrão, moda, máximo e mínimo), organizadas por ordem decrescente da média. A análise destes resultados permite constatar que os níveis mais elevados de concordância se referem aos itens relacionados com uma maior autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, com uma maior adequação dos cursos às necessidades do mercado de trabalho e com mudanças no processo de ensino. Por outro lado, os níveis mais baixos de concordância referem-se aos itens que focam aspectos



negativos do processo de Bolonha, como formação menos exigente ou insuficiente, maior dificuldade dos cursos ou despesas mais elevadas. Será de realçar a discordância manifestada relativamente à informação prestada aos estudantes, bem como à ideia de que o ensino superior se manterá na mesma.

Quadro 3: Estatísticas descritivas dos resultados do QERP

Itens (abreviados)	Média	D.P.	Moda	Mín.	Max.
Alunos + responsáveis processo construção das suas aprendizagens	3.90	0.68	4	1	5
Poder-se-ão terminar os mesmos cursos em menos tempo	3.78	0.89	4	1	5
Matérias facilitarão integração mercado de trabalho europeu	3.75	0.79	4	1	5
+ fácil realizar cursos em estab. ensino nacionais e internacionais	3.75	0.78	4	1	5
Os alunos terão que ser mais autónomos na sua aprendizagem	3.74	0.68	4	1	5
Professores com maior atenção ao processo ensino–aprendizagem	3.72	0.72	4	1	5
Serão necessários mais recursos pedagógicos	3.67	0.72	4	1	5
Os alunos serão mais autónomos na gestão do seu tempo	3.65	0.71	4	1	5
Professores terão que ter maior abertura novas formas de avaliação	3.64	0.71	4	1	5
Os professores terão que investir mais na preparação das suas aulas	3.64	0.77	4	1	5
O ensino tornar-se-á mais adequado às necessidades dos estudantes	3.58	0.71	4	1	5
Os cursos terão uma componente prática mais forte	3.58	0.76	4	1	5
Maior comunicação entre os cursos e as organizações profissionais	3.54	0.69	4	1	5
Matérias + adequadas necessidades mercado de trabalho nacional	3.51	0.74	4	1	5
Os alunos passarão a ter maior liberdade na escolha de disciplinas	3.44	0.80	3	1	5
Estudantes beneficiados com as alterações do Processo de Bolonha	3.39	0.75	3	1	5
Estudantes sairão + preparados entrada no mercado de trabalho	3.36	0.91	3	1	5
Alunos passarão a ter maior liberdade na construção do seu horário	3.28	0.77	3	1	5
Alunos com maior liberdade escolha forma como serão avaliados	3.21	0.74	3	1	5
Os alunos passarão a trabalhar de forma mais individual	3.19	0.80	3	1	5
Haverá maior proximidade na relação professor – aluno	3.13	0.79	3	1	5
Haverá um aumento da carga horária	3.06	0.82	3	1	5
As despesas com os cursos serão mais elevadas	2.99	0.78	3	1	5
Os cursos vão-se tornar mais difíceis	2.87	0.75	3	1	5
Será mais difícil contactar com os professores	2.68	0.73	3	1	5
A formação tornar-se-á menos exigente	2.59	0.96	2	1	5
Formação insuficiente para necessidades do mercado de trabalho	2.59	0.89	2	1	5
Alunos próximos profs. privilegiados face alunos “independentes”	2.51	1.00	3	1	5
Estudantes bem informados implicações do Processo de Bolonha	2.50	0.93	2	1	5
Vai-se manter tudo na mesma	2.31	0.86	2	1	5

A análise de consistência interna desta escala, avaliada através do Alpha de Cronbach, revelou valores que podem ser considerados razoáveis ( $\alpha = 0,784$ ). Todos os itens mostraram ter uma correlação razoável com a escola total, à excepção do item “A formação será insuficiente para as necessidades do mercado de trabalho”, pelo que se decidiu eliminá-lo da escala.

Procedeu-se seguidamente a uma análise factorial em componentes principais, com rotação varimax. A análise da estrutura factorial obtida, aliada aos resultados da análise de consistência interna, levou à retirada de mais 4 itens (“Poder-se-ão terminar os mesmos cursos em menos tempo”; “Haverá um aumento da carga horária”; “Os estudantes foram bem informados sobre as implicações do Processo de Bolonha” e “Os estudantes serão beneficiados com as alterações do Processo de Bolonha”).



## PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Estes itens tinham saturações inferiores a 0,40, saturavam, de uma forma pouco inteligível, mais que um factor e/ou contribuíam de forma negativa para a consistência interna da escala. Este procedimento permitiu aumentar ligeiramente o valor de Alpha para 0,790.

Com estes 25 itens, procedeu-se a uma nova análise factorial em componentes principais, com rotação varimax, que convergiu numa solução ao fim de 7 iterações. Os testes de KMO (0,872) e de Bartlett (significativo para  $p < 0,001$ ) asseguraram a adequabilidade da análise de componentes principais aos dados obtidos. Foram extraídos 6 factores, explicativos de 51,8% da variância total. O Quadro 4 mostra os resultados finais.

Quadro 4: Estrutura Factorial do QERP

Itens (abreviados)	Factores					
	1	2	3	4	5	6
Estudantes sairão + preparados para entrada no mercado de trabalho	,770					
Matérias + adequadas necessidades do mercado de trabalho nacional	,704					
Ensino tornar-se-á mais adequado às necessidades dos estudantes	,696					
Haverá maior proximidade na relação professor – aluno	,650					
Matérias facilitarão integração mercado de trabalho europeu	,641					
Haverá maior comunicação entre cursos e organizações profissionais	,533					
Os cursos terão uma componente prática mais forte	,514					
Professores terão + atenção processo de ensino – aprendizagem	,802					
Os professores terão que investir mais na preparação das suas aulas	,725					
Serão necessários mais recursos pedagógicos	,642					
Professores terão que ter maior abertura novas formas de avaliação	,612					
Alunos serão + responsáveis no processo construção aprendizagens	,590					
A formação tornar-se-á menos exigente		,752				
Os alunos passarão a ter maior liberdade construção do seu horário		,598				
Os alunos passarão a ter maior liberdade na escolha de disciplinas		,586				
Alunos terão maior liberdade escolha da forma como serão avaliados		,463				
Os alunos terão que ser mais autónomos na sua aprendizagem			,607			
Os alunos passarão a trabalhar de forma mais individual			,583			
Os alunos serão mais autónomos na gestão do seu tempo			,532			
As despesas com os cursos serão mais elevadas				,709		
Alunos “próximos” profs. privilegiados face alunos “independentes”				,627		
Os cursos vão-se tornar mais difíceis				,528		
Vai-se manter tudo na mesma					,689	
+ fácil realizar cursos estabelec. ensino nacionais e internacionais						-,517
Será mais difícil contactar com os professores						,509
Valor próprio	5,38	2,491	741,161	14 1,04		
% Variância	21,519	9,66	954,634	56 4,16		
alpha	,813	,743	,637	,429	,438	,272

O primeiro factor, explicativo de 21,51% da variância ( $\alpha = 0,813$ ), agrupa 7 itens, todos relacionados com uma maior adequabilidade dos cursos às necessidades dos mercados de trabalho nacional e europeu e uma maior componente prática relacionada com a integração na vida profissional. Interessante será verificar que o item “Haverá maior proximidade na relação professor – aluno” satura também este factor, parecendo indiciar que os estudantes inquiridos consideram que a essa proximidade está relacionada também com a própria aproximação dos cursos ao mercado de trabalho e



vida profissional. Considerando a natureza semântica dos itens, denominamos este factor de "Aproximação ao mercado de trabalho". O segundo factor, explicativo de 9,96% da variância ( $\alpha = 0,743$ ), congrega 5 itens, todos relacionados com os professores e o processo de ensino: necessidade de mais recursos pedagógicos, de maior investimento no processo de ensino-aprendizagem e na preparação das aulas, com uma maior abertura a novas formas de avaliação. O item "Os alunos terão que ser mais responsáveis no processo de construção das suas aprendizagens" satura também este factor, indiciando que os estudantes associam as esperadas mudanças no processo pedagógico e de ensino por parte dos professores a uma maior responsabilização sua no processo de aprendizagem. Assim, poderemos afirmar que este factor está associado a "Mudanças no processo de ensino". O terceiro factor, explicativo de 6,95% da variância ( $\alpha = 0,637$ ), reúne 4 itens, todos relacionados com uma maior liberdade dos estudantes na escolha de disciplinas e de formas de avaliação e na construção de horários. Curiosamente, essa maior liberdade surge aqui associada a uma menor exigência na formação... Este factor poderá ser denominada de "Liberdade dos estudantes". O quarto factor explica 4,63% da variância total ( $\alpha = 0,429$ ) e é saturado por 3 itens relacionados com uma maior autonomia e responsabilidade dos estudantes no processo de aprendizagem, pelo que foi designado por "Autonomia no processo de aprendizagem". O quinto factor, explicativo de 4,56% da variância ( $\alpha = 0,438$ ), agrupa 3 itens relacionados com aspectos negativos associados às reestruturações dos cursos de acordo com o processo de Bolonha: cursos mais difíceis e caros e um certo enviesamento na relação professor-aluno. Face à natureza dos itens que saturam este factor, denominamo-lo de "Dificuldades do processo de Bolonha". Finalmente, o sexto factor, explicativo de 4,16% da variância, agrupa três itens, um deles com saturação negativa: "Vai-se manter tudo na mesma", "Tornar-se-á mais fácil realizar parte dos cursos noutros estabelecimentos de ensino nacionais e internacionais" (saturação negativa) e "Será mais difícil contactar com os professores". Apesar de apresentar um Alpha bastante baixo ( $\alpha = 0,272$ ), este factor parece ser importante no que se refere às expectativas que os estudantes têm do processo de Bolonha: as novas possibilidades de mobilidade são as grandes mudanças trazidas pelo processo de Bolonha, contrapondo-se à ideia de que se vai manter tudo na mesma e de que será mais difícil o contacto com os docentes. Parece, pois, adequado denominar este factor de "Mudanças na mobilidade".

Como se pode verificar através do Quadro 5, os resultados mais elevados referem-se às dimensões relacionadas com as Mudanças no Processo de Ensino (média = 3,72), com as Mudanças na Mobilidade (média = 3,59) e com a Autonomia no Processo de Aprendizagem (média = 3,53). Por outro lado, a dimensão Dificuldades no Processo de Bolonha é a que regista uma média mais baixa (2,79).

Quadro 5: Estatísticas descritivas das dimensões do QERP

Dimensões	Média	Desvio padrão
F 1 – Aproximação ao mercado de trabalho	3,49	0,52
F 2 – Mudanças no processo de ensino	3,72	0,50
F 3 – Liberdade dos estudantes	3,13	0,56
F 4 – Autonomia no processo de aprendizagem	3,53	0,49
F 5 – Dificuldades do processo de Bolonha	2,79	0,58
F 6 – Mudanças na mobilidade	3,59	0,50

À semelhança do que já havia acontecido no ano lectivo anterior (Melo & Pereira, 2007), estes resultados parecem demonstrar que os estudantes que ingressaram no 1.º ano evidenciam expectativas





## PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

globalmente positivas relativamente à reestruturação das licenciaturas à luz do processo de Bolonha, considerando que esta reforma do ensino superior europeu superior se irá traduzir em grandes mudanças a nível do processo de ensino–aprendizagem (maiores preocupações pedagógicas por parte dos professores e mais autonomia e responsabilização dos estudantes na construção dos seus processos de aprendizagem), associadas a maiores possibilidades de mobilidade no espaço nacional e europeu.

Em todas as análises diferenciais efectuadas verifica-se uma grande homogeneidade nos resultados obtidos, mantendo-se sempre o mesmo padrão, embora em alguns casos se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas nas variáveis consideradas.

Relativamente ao género, de uma forma geral, pode-se constatar que alunos e alunas apresentam médias bastante próximas, embora se verifique uma tendência para as pessoas do sexo masculino apresentarem uma média mais elevada, como se pode verificar pela análise do Quadro 6. No entanto, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas no Factor 5 – Dificuldades no Processo de Bolonha ( $t_{996} = 2,518$ ;  $p = 0,012$ ). Com efeito, e embora todos os estudantes manifestem a sua discordância face à existência de dificuldades com a implementação do processo de Bolonha, as raparigas mostraram-se mais optimistas que os rapazes (médias, respectivamente, de 2,76 e 2,84).

Situação semelhante se verifica quando consideramos a idade dos participantes neste estudo, com os grupos de idade considerados a evidenciarem médias bastante semelhantes. No entanto, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no Factor 2 – Mudanças no processo de ensino ( $F_{(2, 976)} = 6,460$ ;  $p = 0,002$ ), com as pessoas mais velhas a manifestarem opiniões mais optimistas (Média  $_{17-18} = 3,66$ ; Média  $_{19-20} = 3,69$ ; Média  $_{+20} = 3,80$ ). Os testes de comparações múltiplas permitiram determinar que as diferenças de médias eram significativas ( $p < 0,05$ ) entre os estudantes pertencentes às faixas etárias mais extremas (17 – 18 anos e mais de 20 anos).

Quadro 6: Estatísticas das dimensões do QERP, segundo o género

Dimensões	Sexo	Média	Desvio padrão	t
F 1 – Aproximação ao mercado de trabalho	Fem.	3,49	0,54	0,415
	Masc.	3,50	0,50	
F 2 – Mudanças no processo de ensino	Fem.	3,71	0,51	0,762
	Masc.	3,73	0,50	
F 3 – Liberdade dos estudantes	Fem.	3,11	0,56	1,690
	Masc.	3,17	0,56	
F 4 – Autonomia no processo aprendizagem	Fem.	3,53	0,51	0,052
	Masc.	3,53	0,50	
F 5 – Dificuldades do processo de Bolonha	Fem.	2,76	0,58	2,518*
	Masc.	2,84	0,57	
F 6 – Mudanças na mobilidade	Fem.	3,60	0,50	0,886
	Masc.	3,57	0,50	

\*  $p < 0,05$

Como já foi referido anteriormente, a generalidade dos estudantes consideram ter uma suficiente ( $n = 600$ ) ou elevada ( $n = 359$ ) informação sobre o processo de Bolonha; apenas 26 estudantes consideraram ter um grau de informação insuficiente. O Quadro 7 ilustra os resultados obtidos nos factores do QERP de acordo com o grau de informação sobre o processo de Bolonha. Embora, de uma forma geral, sejam os estudantes que se consideram menos informados que revelam expectativas mais positivas sobre as implicações desta reforma do ensino superior, apenas se



verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos factores 4 – Autonomia no processo de aprendizagem ( $F_{(2, 982)} = 3,182$ ;  $p = 0,042$ ), 5 – Dificuldades do processo de Bolonha ( $F_{(2, 982)} = 4,621$ ;  $p = 0,010$ ) e 6 – Mudanças na mobilidade  $F_{(2, 982)} = 5,170$ ;  $p = 0,006$ ). Em todos os casos, e de acordo com os testes de comparações múltiplas, as diferenças de médias são estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre os estudantes que afirmam ter uma informação suficiente e elevada, com os primeiros a manifestarem expectativas mais elevadas no que se refere à autonomia no processo de aprendizagem e às mudanças na mobilidade; no entanto, são os estudantes que consideram ter um grau de informação menor os que esperam maiores dificuldades do processo de Bolonha.

Quadro 7: Estatísticas das dimensões do QERP, segundo o grau de conhecimento do Processo de Bolonha

		Média	D.P.	F	P
Factor 1	Insuficiente	3,52	0,72	0,501	0,606
	Suficiente	3,51	0,49		
	Elevado	3,47	0,56		
Factor 2	Insuficiente	3,67	0,71	0,915	0,401
	Suficiente	3,73	0,49		
	Elevado	3,69	0,50		
Factor 3	Insuficiente	3,20	0,70	0,357	0,700
	Suficiente	3,12	0,55		
	Elevado	3,15	0,58		
Factor 4	Insuficiente	3,46	0,66	3,182	0,042*
	Suficiente	3,56	0,50		
	Elevado	3,48	0,49		
Factor 5	Insuficiente	2,83	0,67	4,621	0,011*
	Suficiente	2,83	0,57		
	Elevado	2,72	0,59		
Factor 6	Insuficiente	3,72	0,47	5,170	0,006**
	Suficiente	3,62	0,49		
	Elevado	3,52	0,51		

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Considerando a área científica dos cursos, apenas se registaram diferenças significativas nos factores 3 e 4. No Factor 3 (Liberdade dos estudantes), os estudantes das áreas de Humanidades e de Artes apresentam médias mais elevadas (média, respectivamente, de 3,28 e 3,29) que os das outras áreas ( $F_{(7, 894)} = 2,35$ ;  $p = 0,022$ ). No Factor 4 (Autonomia no processo aprendizagem), são os estudantes de Artes que se diferenciam dos restantes grupos ( $F_{(7, 894)} = 2,61$ ;  $p = 0,011$ ), mostrando médias significativamente mais elevadas (média = 3,67) que os estudantes das outras áreas científicas. Os testes de comparações múltiplas revelaram que as médias eram significativamente superiores ( $p < 0,05$ ) às médias dos estudantes das áreas das Engenharias e de Economia e Gestão.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Tal com já havia acontecido no ano lectivo anterior, os resultados obtidos neste estudo mostram que a generalidade dos estudantes evidencia expectativas bastante elevadas relativamente ao



## PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

denominado processo de Bolonha, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e às possibilidades de maior mobilidade. Ao mesmo tempo, foram pouco considerados eventuais aspectos mais negativos (formação pouco adequada ou menos exigente, relação com os professores mais distante ou difícil). Aquando da sua inscrição, os novos estudantes da Universidade de Évora consideravam que as adequações dos cursos ao processo de Bolonha se iriam traduzir em mudanças globalmente positivas no funcionamento da vida académica universitária, nomeadamente no que se refere a maiores possibilidades de mobilidade estudantil (julgada a grande mudança propiciada por esta reforma) e no processo de ensino – aprendizagem, com maior atenção dos professores às necessidades dos estudantes e uma maior responsabilização destes na construção das suas aprendizagens.

O instrumento utilizado neste estudo (o Questionário de Expectativas e Representações do Processo de Bolonha – QERP) revelou, tal como anteriormente, ter características psicométricas suficientemente adequadas, evidenciadas pela análise da consistência interna e pela análise factorial efectuada. Esta revelou a existência de 6 dimensões, explicativas de 51,8% da variância total: Aproximação ao mercado de trabalho, Mudanças no processo de ensino, Liberdade dos estudantes, Autonomia no processo de aprendizagem, Dificuldades do processo de Bolonha e Mudanças na mobilidade. Em todas estas dimensões, foram evidenciadas as elevadas expectativas depositadas no processo de Bolonha como instrumento e veículo de uma mudança global e positiva no sistema de ensino superior, corroboradas pelos baixos índices na dimensão relacionada com eventuais aspectos negativos deste processo. Essas expectativas positivas manifestaram-se genericamente em todos os estudantes, independentemente do sexo, idade ou curso frequentado. No entanto, será importante realçar que foram os estudantes que se consideraram menos informados sobre o Processo de Bolonha os que manifestaram expectativas de mudança mais elevadas.

Os resultados parecem indiciar quase uma crença generalizada de que o processo de Bolonha se irá traduzir numa nova Universidade, mais próxima do mercado de trabalho, mais preocupada com o processo de ensino – aprendizagem e com as necessidades dos estudantes, com professores mais atentos aos aspectos pedagógicos do ensino e possibilitando aos alunos uma maior liberdade no processo de construção das suas aprendizagens.

Estes resultados permitem lançar algumas questões relativamente à forma como estes novos alunos encaram o Processo de Bolonha e as possíveis respostas da Universidade.

Conseguirá a Universidade responder de forma positiva a estas expectativas dos seus novos estudantes? Ou estaremos perante um corpo estudantil profundamente optimista, com expectativas elevadas e muitas vezes irrealistas, numa revisitação do freshmen myth? E como será a adaptação destes estudantes à vida universitária, tendo em consideração que elevados (e irrealistas) níveis de expectativas se traduzam muitas vezes em dificuldades na forma como são vivenciadas as experiências académicas, especialmente se não corresponderem a informações fundamentadas?

Em relação ao QERP, tratando-se, necessariamente, de um instrumento ainda em construção, seria importante analisar as suas propriedades psicométricas com outros estudantes e contextos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.



- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P. & Morais, N. (2002). Perfil escolar e sócio-demográfico dos candidatos ao Ensino Superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & Vasconcelos, R. M. (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3 – 15.
- Almeida L. S., Fernandes E, Soares A. P., Vasconcelos R. & Freitas, A. C. (2004). Envolvimento académico: confronto de expectativas e comportamentos em Universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M. & Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.
- Kennedy, D.; Hyland, A. & Ryan, N. (2006). Writing and using learning outcomes: a practical guide. In European University Association (ed.), *Bologna Handbook*. EUA.
- Lien, L. A. (2002). *The Role of Social Integration in Students' Psychological Development*. Faculty of Graduate School of Vanderbilt University (PhD Dissertation).
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). De Bolonha a Évora: As Expectativas dos Estudantes do 1.º ano da Universidade de Évora. In: A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva & L. Almeida (Eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña/ Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pratt, M. W. (2000). The Transition to University: Contexts, Connections, and Consequences. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 5-8.
- Soares, A. P.; Almeida, L. S.; Diniz, A. M. & Guisande, A. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 15-27
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2002). *Establishing Conditions for Student Success*. Paper presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network, Monash University, Prato, Italy, June 20.
- Vasconcelos e Costa, J. (2006). *Olhando para a Universidade. Três anos de apontamentos críticos*. Edição electrónica: [http://jvcosta.planetaclix.pt/olhando\\_universidade.pdf](http://jvcosta.planetaclix.pt/olhando_universidade.pdf)
- Vasconcelos e Costa, J. (2006). *Olhando para a Universidade (II). Mais um ano de apontamentos críticos*. Edição electrónica: [http://jvcosta.planetaclix.pt/olhando\\_universidade\\_2.pdf](http://jvcosta.planetaclix.pt/olhando_universidade_2.pdf)

Fecha de recepción: 2 Marzo 2008

Fecha de admisión: 14 Marzo 2008