



actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia

Temas transversais do currículo
Tecnologias e Comunicação Educativa
Necessidades educativas e adaptações curriculares
Comunidade, escola e família
Processos e estratégias de aprendizagem
Interculturalidade e educação
Modelos e dispositivos de formação
Políticas e práticas de avaliação
Desenvolvimento vocacional e orientação para a carreira
Ensino superior

Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia

organizadores

Bento Duarte da Silva

Leandro S. Almeida

instituto de educação e psicologia actas centro de estudos



universidade do minho

em educação e psicologia

A C T A S

VI CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

II VOLUME

Universidade do Minho
19, 20 e 21 de Setembro de 2001

Organizadores

Bento Duarte da Silva
Leandro S. Almeida

Centro de Estudos em Educação e Psicologia
UNIVERSIDADE DO MINHO

2001

FICHA TÉCNICA

Título

Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia

II VOLUME

Organizadores

Bento Duarte da Silva
Leandro S. Almeida

Capa

Luis Cristóvam

Impressão e Acabamentos

A.C. Litografia – Braga
Tels. 253 272 967 / 253 616 540
E-mail: aclitografia@mail.telepac.pt

Depósito Legal

169762/01

ISBN

972-8098-87-1

Centro de Estudos em Educação e Psicologia

Universidade do Minho
1ª Edição, 500 Exemplares

Sede: Campus de Gualtar
Telef. 253 604 240/1/2, Fax 253 678 997
E-mail: ceep@iep.uminho.pt

TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE: APRESENTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS (QEA)

Ana Paula C. SOARES
Leandro S. ALMEIDA

Universidade do Minho
Universidade do Minho

Resumo: O processo de adaptação à Universidade é um processo complexo e dinâmico que envolve uma multiplicidade de factores. Entre eles, as expectativas que os jovens trazem aquando da entrada no Ensino Superior, são uma variável importante a considerar uma vez que, a discrepância entre aquilo que os estudantes esperam que a vida universitária lhes ofereça e aquilo que ela efectivamente lhes poderá proporcionar, pode estar na base de dificuldades acrescidas ao nível da adaptação, da satisfação e do sucesso académico obtido. Neste contexto, o presente estudo procura descrever os procedimentos de construção e validação do *Questionário de Expectativas Académicas* (QEA; Soares & Almeida, 2000) junto de uma amostra de estudantes universitários (n=1956) inscritos no 1º ano de 42 cursos de licenciatura da Universidade do Minho.

Introdução

Nas últimas décadas, assistimos a um número crescente de jovens que acedem ao Ensino Superior. Este fenómeno, com incidência recente em Portugal, reflecte um movimento a nível mundial que se deve à democratização e de desenvolvimento das sociedades, à melhoria das estruturas e condições de vida dos indivíduos, às exigências de exercício profissional e cidadanias mais qualificadas e, às crescentes taxas de desemprego que, de alguma forma, “forçam” a permanência dos jovens em instituições educativas – até porque as taxas de desemprego no grupo dos diplomados é menor do que na população em geral (Braga da Cruz *et al.*, 1995; Gago *et al.*, 1994; Queiró, 1995; Kovács, Cerdeira, Bairrada, & Moniz, 1994; Nico, 1995; Gonçalves, 2001).

A maioria dos alunos que desejam ingressar no Ensino Superior antecipam esta transição de uma forma bastante positiva. Com efeito, a antecipação de uma vida recheada de novos desafios tanto a nível académico, como a nível pessoal e social, associada à percepção da diminuição do controlo parental, e à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relações promove a antecipação desta transição com grande entusiasmo e energia. No entanto, e embora muitas destas expectativas se possam vir realmente a concretizar, a verdade é que grande parte dos jovens possuem visões “irrealistas e ingénuas” acerca daquilo que a vida universitária envolve. Stern (1966) utilizou a expressão “*freshman myth*” para descrever a fantasia, a ingenuidade e o idealismo que caracteriza as expectativas dos estudantes que desejam ingressar na Universidade. Refere-se a elas como “mito” porque considera que as expectativas positivas dos alunos raramente são satisfeitas. Aliás, como revela o estudo de Baker, McNeil e Siryk, (1985) as avaliações da Universidade tendem a ser mais negativas junto dos alunos dos anos mais avançados do que nos estudantes “caloiros”. As maiores quebras nas expectativas parecem registar-se logo no

decurso do 1º ano, quando a discrepância percebida entre aquilo que era esperado (expectativas) e a realidade se torna mais evidente (Berdie, 1966).

Outros estudos parecem suportar a ideia de que quanto mais os alunos subscreverem o “*freshman myth*” mais negativas serão as suas vivências/experiências na Universidade. Lauterbach e Vielhaber (1966), por exemplo, referem que os alunos com expectativas mais idealizadas tendem a ter um pior desempenho académico e menor envolvimento institucional, apresentando também maiores níveis de desistência (Shaw, 1968). A realidade da vida universitária parece assim ser, para a maioria dos jovens, mais difícil e *stressante* do que inicialmente tinham antecipado (Compas, Wagner, Slavin & Vannatta, 1986; Nico, 1995). Sair de casa, gerir novos papéis e novas tarefas, assim como responder de uma forma eficaz às tarefas académicas colocadas pelo novo nível educativo (Rice, 1992; Koplik & Devito, 1987; Levitz & Novel, 1989), podem constituir grandes desafios, promotores de crescimento e desenvolvimento ou, pelo contrário, de crise e/ou desadaptação psicológica (Bastos, 1998; Soares, 1999). Por outro lado, partindo de resultados que sugerem que mais de metade dos estudantes que ingressam no Ensino Superior revelam dificuldades nesta transição educativa (Bauer & Mott, 1990; Healy & Reilly, 1989; Koplik & DeVito, 1986; McKinnon, 1986; Schriener & Roessler, 1990; Warchel & Southern, 1986; cit. por Herr & Cramer, 1992; Zunker, 1994; Yeagle, 1995), e de outros que sugerem mesmo um aumento de níveis de psicopatologia na população universitária (Fisher & Hood, 1988; Ratingan, 1989; Stone & Archer, 1990), os alunos universitários em geral, e os que ingressam pela primeira vez no Ensino Superior em particular, têm constituído uma população-chave no estudo dos factores associados a uma melhor/pior transição do Ensino Secundário-Ensino Superior, ou seja, nos estudos sobre o adaptação, sucesso e desenvolvimento de jovens em contexto universitário.

O processo de adaptação às exigências que a vida universitária encerra é um processo complexo e dinâmico que envolve uma multiplicidade de factores tanto de natureza pessoal como contextual (Astin, 1984, 1993; Benjamin, 1995; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993). Um dos factores ao qual podem ser atribuídas dificuldades acrescidas no processo de adaptação à universidade é à discrepância entre as expectativas que o jovem possui acerca da vida universitária antes de ingressar no Ensino Superior e a sua experiência efectiva enquanto aluno desse nível educativo. Com efeito, a violação ou a confirmação das expectativas pode constituir um importante factor na compreensão/explicação do processo de adaptação à Universidade, dos níveis de rendimento, desenvolvimento e satisfação obtidos. O estudo destas variáveis associadas às expectativas e aspirações dos jovens no acesso ao Ensino Superior poderá fazer ainda mais sentido em países, como Portugal, onde a prática instituída de *numerus clausus* impossibilita que todos os alunos ingressem no par curso-estabelecimento de ensino correspondente à sua primeira escolha vocacional.

Neste contexto, e dada a ausência de instrumentos ajustados às características dos jovens portugueses que avaliem, especificamente, as expectativas dos alunos à entrada do Ensino Superior, o presente trabalho apresenta os resultados e procedimentos envolvidos na construção e validação de um questionário, o *Questionário de Expectativas Académicas* (QEA; Soares & Almeida, 2000). Refira-se que, na construção deste questionário, auscultamos especialistas na área e analisamos questionários congêneres utilizados em Universidades estrangeiras, bem como bibliografia neste domínio. Estes contactos e análises foram decisivos para a definição das dimensões e sua operacionalização, bem como na formulação dos itens.

Metodologia

Amostra

Neste estudo foram recolhidos 2775 protocolos do QEA junto de uma amostra de 1956 estudantes a frequentar o 1º ano de 42 cursos de licenciatura da Universidade do Minho (UM), no início e no final do ano lectivo 2000-01. A amostra descrita refere-se assim aos alunos que, no início do ano lectivo responderam ao questionário (N=1956).

A amostra deste estudo foi maioritariamente constituída por alunos do sexo feminino (59% raparigas e 41% rapazes). As idades oscilaram entre os 17 anos e os 55 anos, aproximando-se a média, em ambos os sexos, dos 19 anos de idade. De referir que, dos elementos da amostra, a grande maioria se encontra a frequentar o Ensino Superior pela primeira vez (87,4% “caloiros”), sendo que 64,4% se encontra colocado no curso e 76% no estabelecimento de ensino alvo da primeira opção no Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior ano lectivo 2000-01.

A grande maioria dos estudantes refere ter vindo para a Universidade do Minho devido à existência do curso do seu interesse, à reputação do seu ensino, e às facilidades antecipadas de inserção profissional e ainda que os pais e/ou outros familiares significativos foram aqueles que maior influência tiveram na sua escolha. Finalmente, aquando do ingresso na Universidade, revelam antecipar dificuldades/problemas na gestão do seu tempo e dos recursos económicos bem como na aprendizagem/rendimento académico. Este padrão de motivações de ingresso e de dificuldades/problemas antecipados revela-se invariante quanto ao sexo e grupo de cursos considerado.

Instrumento

O *Questionário de Expectativas Académicas* (QEA; Soares & Almeida, 2000) é um questionário de auto-relato sobre as expectativas dos alunos no momento de ingresso no Ensino Superior. Por outras palavras, avalia-se aquilo que os estudantes esperam realizar/concretizar ao longo da sua frequência no Ensino Superior e aquilo que esperam que a vida universitária lhes proporcione.

A versão inicial era constituída por 50 itens obedecendo ao formato *likert* de 4 pontos (1 – *nunca ou quase nunca*; 2 – *poucas vezes*; 3 – *bastantes vezes*; e 4 – *sempre ou quase sempre*). Os itens que integram o QEA cobrem dimensões das expectativas académicas dos alunos relacionadas com as infra-estruturas e equipamentos disponíveis na instituição que irão frequentar (*Recursos* – 8 itens), com o curso em que acabaram de entrar (*Curso* – 9 itens), com as relações que aí irão estabelecer quer no que se refere aos seus professores (*Relação professores* – 7 itens), quer aos colegas (*Relação colegas* – 9 itens), com as actividades extra-curriculares em que terão oportunidades de se envolver (*Actividades extra-curriculares* – 6 itens) e, finalmente, com os objectivos/projectos vocacionais que poderão concretizar (*Vocacional* – 11 itens). Refira-se que após os resultados obtidos com este estudo, a escala na sua versão definitiva passou a ser constituída por 5 dimensões (*Apoio/investimento institucional*, *Apoio/investimento no projecto vocacional*, *Desenvolvimento social*, *Acessibilidade aos recursos* e *Investimento nas actividades curriculares*) num total de 34 itens. É este processo de construção e validação do questionário que apresentamos neste artigo.

Procedimentos

No momento das matrículas (Setembro de 2000) os alunos colocados na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior na Universidade do Minho, foram abordados no sentido de participarem num estudo sobre as questões da transição e adaptação à Universidade. Após a explicitação dos objectivos da investigação e de assegurada a confidencialidade dos resultados, deixava-se total liberdade para que estes aceitassem ou não preencher o questionário. A larga maioria dos alunos aceitou participar na investigação e mostrou-se envolvida e interessada na mesma.

Um segundo momento de administração dos questionários ocorreu no final do ano lectivo (Maio de 2001), em ambiente de sala de aula (em substituição de parte de um tempo lectivo cedido pelos professores), junto dos alunos de 16 cursos que já haviam respondido no início do ano lectivo.

Resultados

Os resultados de avaliação das qualidade métricas do QEA (Soares & Almeida, 2000) incidiram sobre a análise da consistência interna dos itens e da sua dimensionalidade (análise factorial). Outras análises qualitativas e quantitativas foram realizadas mas, por razões de economia de espaço, limitamos este artigo às duas análises tidas como fundamentais na validação dos questionários (Almeida & Freire, 2000). Ao mesmo tempo, optámos por não apresentar as decisões e análises intermédias, apresentando assim directamente as análises conduzidas no momento da definição da versão final do questionário.

A dimensionalidade do QEA foi avaliada a partir do modelo de Análise Factorial Exploratória e do método de análise de Componentes Principais (ACP), tendo-se analisado diversas soluções ortogonais (método *Varimax* – com normalização de *Kaiser*), sem especificação de factores. No quadro I descrevemos os resultados da análise factorial com base nos 34 itens que viriam a constituir a versão definitiva do questionário, tendo-se assumido todos os factores com valor-próprio igual ou superior à unidade e os coeficientes de saturação dos itens iguais ou superiores a .40 (por razões de maior clareza na apresentação, os itens aparecem sequencializados no quadro não pela sua ordem numérica de apresentação na escala, mas pela sua vinculação aos factores). Sendo a escala inicial formada por 50 itens, as análises qualitativas e quantitativas levaram-nos a eliminar 16 dos itens iniciais.

Quadro I – Resultados da análise factorial do QEA (N=2390)

QEA Ítems	Factores				
	I	II	III	IV	V
3	0,47	0,43			
10	0,56				
15	0,59	0,42			
17	0,46				0,41
20	0,68				
26	0,67				
30	0,71				
35	0,59				
39	0,65				
41	0,74				
46	0,66				
48	0,71				
6		0,52			
12		0,60			
25		0,60			
32		0,52			
38		0,66			
40		0,64			
13			0,60		
22			0,66		
27			0,55		
29			0,62		
36			0,60		
49			0,64		
2				0,66	
8				0,45	
9				0,64	
16				0,44	0,48
24				0,69	
33				0,62	
1					0,42
18					0,76
19					0,64
21					0,67
% Variância	33,6	6,0	5,7	4,2	3,4
Valor próprio	11,4	2,0	1,9	1,4	1,1

Os resultados obtidos na solução final parecem bastante consistentes e claros. Assim, foram identificados cinco factores, explicando 53% da variância dos resultados nos itens. Estes factores conseguem, ainda, ter um âmbito ou definição própria, no quadro da teoria que esteve subjacente à construção da escala. O factor I traduz um vector mais geral das expectativas iniciais dos estudantes acabados de chegar à Universidade. Basicamente reúne itens relativos aos apoios institucionais que esperam receber (serviços de apoio, professores...), bem como do seu próprio investimento institucional na Universidade em que acabaram de entrar. Por outras palavras, traduz as expectativas dos jovens face a um novo

contexto de aprendizagem, de vida e de desenvolvimento, onde será determinante o papel ou apoio por parte dos serviços e dos professores. Face à natureza mais diversa deste factor, aliás propositadamente a dimensão do QEA com maior número de itens (16), designamos este factor de “*Apoio-investimento institucional*”.

O factor II prende-se com as expectativas dos jovens de concretização e desenvolvimento dos seus objectivos/projecto vocacional, considerando as escolhas curriculares realizadas anteriormente e agora concretizadas através de um curso superior. Face ao teor dos itens deste segundo factor, este passa a ser designado por “*Apoio-investimento no projecto vocacional*”. Acrescente-se ainda que, as questões incluídas neste segundo factor, não são apenas, nem essencialmente, de confirmação de escolhas feitas, mas também de investimento do jovem na consolidação e alargamento do projecto de desenvolvimento vocacional e de carreira. O factor III reúne os itens contendo as expectativas dos estudantes de desenvolvimento social e ético, basicamente assentes no estabelecimento de relações com os pares, centradas em questões relativas ao lazer, à discussão de temas da actualidade e ao estabelecimento de relações mais íntimas. Face a esta descrição, o factor foi por isso designado por “*Desenvolvimento social*”.

O factor IV agrupa os itens contendo as expectativas dos estudantes relativas à existência e à utilização dos recursos disponíveis no *campus* (quer no que concerne aos equipamentos, quer às infra-estruturas) para a realização de actividades académicas. Por este facto, designámos este factor de “*Acessibilidade aos recursos*”. Finalmente, o factor V traduz as expectativas dos estudantes em relação ao seu investimento nas aprendizagens e oportunidades de formação inerentes ao curso escolhido, assim como no desenvolvimento de um conjunto métodos/hábitos positivos de trabalho académico. Este factor foi designado de “*Investimento nas actividades curriculares*”.

Como seria de esperar em face da natureza das dimensões identificadas, e que passamos a assumir como subescalas do QEA, alguns itens saturam em mais do que um factor. Explícite-se, no entanto, que face ao critério de saturação definido (.40), apenas quatro dos 34 itens da escala se repartem por mais que um factor. O número de itens por subescala procurou responder ao princípio da parcimónia, evitando-se ainda um número discrepante e totalmente aleatório de itens nas várias subescalas. Assim, face à teorização inicial de duas dimensões (oportunidades de envolvimento em actividades extra e relacionamento/apoio/estímulo por parte dos professores), os resultados obtidos não “confirmam” essa separação. Os estudantes, pelo menos no momento do acesso à Universidade, assumem estas duas vertentes numa percepção global de acolhimento e de investimento pessoal, o que logicamente deverá ser traduzido num conjunto mais alargado de itens (serviços, professores, actividades extra-curriculares...). O segundo factor, por sua vez, é assumido pelos autores como um aspecto particularmente importante nas expectativas formuladas pelos estudantes quando decidem pela frequência do Ensino Superior e de um determinado curso. Na idade e fase de desenvolvimento psicossocial em que se encontram as questões vocacionais e de carreira assumem grande importância e servem de “ancoragem” ou de integração de outras dimensões da identidade. Por tudo isto, a subescala “vocacional” apresenta um número mais elevado de itens (8) de forma a poder incluir itens centrados nas escolhas, nos objectivos e nos projectos vocacionais que os jovens esperam implementar e concretizar. Por último, as três restantes subescalas são formadas por seis itens.

Definidos através da Análise Factorial Exploratória as subescalas a considerar, e os respectivos itens, apresentamos, no quadro seguinte, os resultados da análise da respectiva

consistência interna. Assim, no quadro II descreve-se a distribuição dos resultados item a item (um pouco abusivamente calculamos a média e o desvio-padrão das respostas ao item apesar do seu formato ser mais ordinal do que intervalar), a correlação do item com o total da subescala (coeficiente corrigido) e o contributo do item para o *alpha* da subescala. Para estas análises recorremos aos procedimentos “*scale – reliability*” do SPSS (versão 10.0 para *windows*).

Os valores obtidos a propósito da análise da consistência interna das cinco subescalas mostram-se adequados face aos objectivos da avaliação (Almeida & Freire, 2000), sendo interessante apontar que todos os coeficientes *alpha* se situaram acima de .75 (coeficientes mais baixos nas três últimas subescalas, aspecto que poderá estar também associado ao menor número de itens em presença). A variabilidade das respostas nos itens seleccionados parece adequada, e na generalidade dos casos entre 2.0 e 3.0 (situação melhor conseguida na primeira subescala pois que nas demais quatro subescalas tal valor está mais centrado no 3.0). Por último, os coeficientes de correlação item x total sugerem bons índices de validade interna (poder discriminativo) dos itens dado que todos os valores são superiores ao índice crítico de .20 usualmente definido (Almeida & Freire, 2000). De novo, observam-se coeficientes de correlação mais elevados em termos dos itens da primeira subescala (leque entre .58 e .77).

Quadro II – Análise da consistência interna dos itens por subescala

Factor I – Subescala “Apoio-investimento institucional” ($\alpha=.91$)				
ítems	média	d.p.	Rítc	alpha se...
3	2,65	0,79	0,58	0,91
10	2,32	0,86	0,62	0,91
15	2,54	0,94	0,73	0,90
17	2,86	0,76	0,61	0,91
20	2,39	0,82	0,74	0,90
26	1,86	0,87	0,60	0,91
30	2,04	0,79	0,71	0,91
35	2,32	0,88	0,62	0,91
39	2,45	0,79	0,67	0,91
41	1,91	0,88	0,62	0,91
46	2,09	0,87	0,60	0,91
48	2,46	0,92	0,77	0,90
Factor II – Subescala “Apoio-investimento no projecto vocacional” ($\alpha=.85$)				
ítems	média	d.p.	Rítc	alpha se...
3	2,66	0,79	0,55	0,83
6	3,12	0,65	0,40	0,85
12	3,08	0,75	0,62	0,82
15	2,55	0,93	0,65	0,82
25	3,37	0,74	0,62	0,82
32	2,93	0,80	0,58	0,83
38	3,07	0,79	0,57	0,83
40	2,97	0,74	0,64	0,82
Factor III – Subescala “Desenvolvimento social” ($\alpha=.76$)				
ítems	média	d.p.	Rítc	alpha se...
13	3,25	0,60	0,53	0,72
22	3,22	0,70	0,53	0,72
27	3,04	0,63	0,49	0,73
29	2,95	0,79	0,40	0,75
36	2,75	0,75	0,53	0,72
49	2,88	0,71	0,56	0,71
Factor IV – Subescala “Acessibilidade aos recursos” ($\alpha=.78$)				
ítems	média	d.p.	ritc	alpha se...
2	2,82	0,76	0,52	0,75
8	3,05	0,72	0,39	0,78
9	2,73	0,82	0,56	0,74
16	2,98	0,64	0,46	0,77
24	2,85	0,84	0,63	0,72
33	2,78	0,83	0,63	0,72
Factor V – Subescala “Investimento nas actividades curriculares” ($\alpha=.76$)				
ítems	média	d.p.	ritc	alpha se...
1	2,92	0,81	0,46	0,74
16	2,98	0,64	0,48	0,73
17	2,87	0,76	0,53	0,71
18	3,41	0,65	0,48	0,73
19	2,97	0,68	0,55	0,71
21	3,23	0,67	0,49	0,73

Discussão e conclusões

As alterações recentes e os desafios que continuam a ser feitos ao Ensino Superior em Portugal justificam uma maior atenção à heterogeneidade de estudantes que a ele acedem e o frequentam. De entre as múltiplas variáveis que descrevem e dão forma a essa heterogeneidade discente, abordámos neste artigo as expectativas dos estudantes, e mais concretamente as expectativas dos alunos recém-ingressados e ao longo do primeiro ano. A falta de instrumentos devidamente validados para a avaliação das expectativas dos estudantes em relação ao Ensino Superior justificou o investimento feito, relatando-se neste artigo os principais momentos da construção e validação da *Questionário de Expectativas Académicas* (QEA; Soares & Almeida, 2000).

Partindo-se da consulta de especialistas na área, de escalas similares em uso noutros países e da literatura da área, avançámos com uma proposta de escala subdividida por seis dimensões: *Recursos*, *Curso*, *Relação com professores*, *Relação com colegas*, *Vocacional* e *Actividades extra-curriculares*. Os itens para cada uma delas reflectia a expectativa dos estudantes encontrarem as condições à satisfação positiva de tais desejos prévios, assim como uma antecipação do seu nível de investimento tendo em vista essa mesma prossecução.

Dos 50 itens elaborados à partida, e das seis subescalas, chegámos no final a uma versão definitiva do questionário formada por 34 itens distribuídos por cinco subescalas. Estas subescalas enquadram-se muito satisfatoriamente na teorização feita no momento da definição da escala e da sua operacionalização em dimensões e itens, tendo-se ainda pugnado por um número de itens não díspar para as várias subescalas sem qualquer razão aparente.

Os resultados da análise factorial dos 34 itens permitiu-nos a identificação de cinco factores ou subescalas, reunindo a primeira (*Apoio-investimento institucional*) um conjunto de itens assumidos de início como diferenciáveis (relacionamento com os professores e envolvimento em actividades extra-curriculares). Uma análise dos itens que se sobrepujam neste mesmo factor levou-nos a assumir a “legitimidade” destes dados tratando-se de alunos que estão a ingressar na Universidade. Provavelmente estas serão as duas maiores incertezas, anseios e expectativas de um estudante recém-ingressado numa instituição e curso do Ensino Superior que se desconhece, mas do qual se foram constituindo imagens através de relatos de familiares, amigos, professores e conselheiros de orientação. Os outros quatro factores (*Investimento no projecto vocacional*, *Desenvolvimento social*, *Acessibilidade aos recursos*, e *Investimento nas actividades curriculares*) correspondem, nos seus itens e significação, à teoria e objectivos de partida.

Finalmente, os resultados da análise da consistência interna das cinco subescalas mostraram-se adequados para os objectivos de validação do questionário. Os coeficientes *alpha* obtidos situaram-se em todos os casos acima de .75, sendo claramente superior nas duas primeiras subescalas em que justificámos ser necessário um maior número de itens (12 e 8 itens, respectivamente para a primeira e segunda subescalas). Da mesma forma, os índices de validade interna dos itens, calculados através de um coeficiente de correlação corrigido dos resultados item x total da subescala, suplantaram claramente os índices mínimos exigidos, tendo-se observado uma amplitude de valores entre .49 e .77. Julgamos desta forma, e tendo em conta a significância e representatividade da amostra de alunos observados (praticamente abarcando o universo de alunos numa instituição), estarem cria-

das as condições de precisão e de validade dos resultados do QEA que legitimem a sua utilização na investigação e intervenção a propósito das expectativas dos estudantes universitários.

Referências

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised..* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bastos, A. C. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contribuições da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Benjamin, M. (1995). Toward a theory of student satisfaction: An exploratory study of the "Quality of Student Life". *Journal of College Student Development*, 36, 6, 574-586.
- Berdie, R. F. (1966). College expectations, experiences, and perceptions. *Journal of College Student Personnel*, 12, 186-188.
- Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E., Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso, P., Robinson, M. G. & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Compas, B. E., Wagner, B. M., Slavin L. A. & Vannatta, K. (1986). A prospective study of life events, social support, and psychological symptomology during the transition from high school to college. *American Journal of Community Psychology*, 14, 241-257.
- Fisher, S. & Hood, B. (1988). Vulnerability factors in the transition to university: Self-reported mobility history and sex differences as factors in psychological disturbance. *British Journal of Psychology*, 79, 309-320.
- Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., Ambrósio, T., Silva, C. M., Duarte, T., Teixeira, M., Proença, L., Alves, M. G. & Lisboa, M. (1994). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Gonçalves, A. (2001). *As asas do diploma*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counselling through the life span. Systematic approaches*. New York: Harper Collins Publishers.
- Koplik, E. K. & Devito, A. J. (1987). Problems of freshman: Comparisons of classes of 1976 and 1986. *Journal of College Student Personnel*, 27, 124-131.
- Kovács, I., Cerdeira, M. C., Bairrada, M. & Moniz, A. B. (1994). *Qualificações e mercado de trabalho*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Lauterbach, C. G. & Vielhaber, D. P. (1966). Need-press and expectation-press indices as predictors of college achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 26, 965-972.
- Levitz, R. & Novel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 65-81). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nico, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: Ser-se caloiro*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Queiró, J. F. (1995). *A universidade portuguesa: Uma reflexão*. GRAVIDA.
- Ratingan, B. (1989). Counseling in higher education. In W. Dryden, D. Charles-Edwards & R. Wolfe (Eds.), *Handbook of counselling in Britain*. Great Britain: Routledge.
- Rice, K. G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counselling Psychology*, 39, 203-213.
- Shaw, K. A. (1968). Accuracy of expectations of university's environment as it relates to achievement, attrition, and change of degree objective. *Journal of College Student Personnel*, 9, 44-48.
- Soares, A. P. (1999). *Desenvolvimento vocacional em jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional de jovens em contexto universitário*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2000). *Questionário de Expectativas Académicas (QEA)*. Braga: Universidade do Minho.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Stone, G. L. & Archer, J. (1990). College and university counselling canthers in the 1990's: Challenges and limits. *The Counselling Psychologist*, 18, 539-607.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yeagle, E. M. (1995). Transition to college: Setting them up for success. In E. R. Matthey (Ed.), *Counselling for college: A professional's guide to motivating, advising and preparing students for higher education*. Library of Congress Cataloging.
- Zuncker (1990). *Career counselling: Applied concepts of life planning*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

volume 2 **3**
série actas