Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas

LEANDRO S. ALMEIDA, *Professor da Universidade do Minho*

ANA PAULA C. SOARES, *Professora da Universidade do Minho*

JOAQUIM ARMANDO G. FERREIRA, *Professor da Universidade de Coimbra*

Resumo

Apresenta-se a construção e validação de um questionário de vivências académicas para estudantes universitários (Questionário de Vivências Académicas-QVA; Almeida & Ferreira, 1997). A amostra foi constituída por 1230 alunos a frequentar 41 cursos de graduação da Universidade do Minho. As 17 subescalas que compõem o QVA avaliam dimensões pessoais, interpessoais e contextuais da adaptação académica dos estudantes, e logicamente, os seus reflexos na satisfação, rendimento e desenvolvimento obtidos. Os índices de consistência interna, mesmo tratando-se de subescalas com poucos itens (instrumento de despiste), situaram-se acima de 0,75. A análise factorial agrupou as 17 subescalas em 5 factores (72% da variância explicada), reflectindo a própria estrutura organizativa do QVA. As correlações entre as pontuações nas subescalas do QVA e noutras provas psicológicas mostraram-se em sintonia com as próprias dimensões avaliadas. Índices de correlação bastante elevados (superiores a 0,60), foram observados quando os coeficientes se reportavam a provas avaliando dimensões psicossociais próximas.

Palavras-Chaves: Vivências Acadêmicas; Dimensões Psicossociais; Afinidades de Conteúdo

Abstract

This paper presents the construction and validation of a questionnaire of academic experiences for university students (Questionnaire of Academic Experiences – QAE; Almeida & Ferreira, 1997). The sample was formed by 1230 students attending to 41 graduate courses at the University of Minho. The 17 subclasses that compose the QAE evaluate the personal, interpersonal and contextual dimensions of the academic adaptation of students, and, logically, their reflexes in the satisfaction, performance and development obtained. The internal consistency of the index was over 0,75%. Factor analysis grouped the 17 subclasses in 5 factors (72% of the explained variance) reflecting the very organizational structure of the QAE. The correlation between the punctuation on the QAE and in other psychological tests have been shown to be consistent with actual dimensions of the phenomena evaluated. Elevated factors of correlation (over 60%) were observed when the coefficients reported proofs evaluating near psychosocial dimensions.

Key Words: Academic Experiences, Psychosocial Dimensions, and Affinities of Content

O Ensino Superior em Portugal

As acentuadas mudanças que nas últimas três décadas se registaram na Sociedade Portuguesa, e no Ensino Superior em particular, explicam algumas das preocupações públicas recentes com este subsistema de ensino em Portugal. Com efeito, nos últimos anos, tem-se assistido a uma ininterrupta expansão da população que frequenta o Ensino Superior. Esta expansão tem originado, como aliás em parte decorre, a multiplicação recente do número e diversidade dos estabelecimentos de Ensino Superior (públicos e privados, universitários e não-universitários), bem como da sua pulverização geográfica (o Ensino Superior aproximou-se geograficamente do local de origem dos alunos). Na origem deste fenómeno, que frequentemente se identifica com a democratização e desenvolvimento recentes da Sociedade Portuguesa, conjugaram-se vários factores: (i) a extinção num passado recente dos cursos de Ensino Técnico; (ii) o alargamento da escolaridade obrigatória; (iii) a falta de alternativas ao prosseguimento de estudos por parte dos jovens e que se revelem igualmente atractivas; (iv) o aumento da população estudantil pós En-

sino Básico na década de 70; e (v) o desenvolvimento de uma classe média com fortes aspirações de valorização pessoal e de progressão social (Arroteia, 1996; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Queiró, 1995).

Paralelamente a estes factores que podemos associar à realidade portuguesa, importa referir ainda outros factores mais ligados à definição e implementação de um conjunto de orientações políticas, ao nível da Educação, no espaço Europeu. Com efeito, atendendo às actuais características do mercado de emprego (cada vez mais escasso, competitivo e exigente), a União Europeia atribui um papel primordial à educação (e muito particularmente ao Ensino Superior). Aposta-se no desenvolvimento e consolidação dos Sistemas Educativos, como uma estratégia global para a promoção do desenvolvimento económico, profissional e social dos diferentes Estados Membros. No caso português, estas orientações têm-se reflectido numa série de decisões políticas, com o objectivo principal de aproximar as taxas de frequência do Ensino Superior português às das taxas verificadas nos restantes países da União Europeia. Actualmente, a taxa de frequência do Ensino Superior em Portugal situa-se já na ordem dos 30%, e revela ainda tendências de maior crescimento (Eurostat, cit. por Education Training Youth, 1995).

Contudo, como refere Queiró (1995), se o crescimento da população universitária é, à primeira vista, um dado positivo tanto do ponto de vista individual como nacional não é, no entanto, absolutamente claro que este crescimento não tenha sido excessivamente rápido e, de alguma forma, realizado à custa da qualidade. Esta opinião é partilhada por Pérez (1996; cit. Nico, 1995), quando afirma que um dos factores para a eventual crise universitária no presente passa, precisamente, pela impreparação dos estabelecimentos de Ensino Superior para dar resposta à procura massiva de que são alvo. O Ensino Superior é procurado por um número cada vez maior e mais diverso de indivíduos. Em todos os países esta heterogeneidade de alunos está patente na maior percentagem de alunos provenientes de estratos sócio-culturais menos favorecidos, de alunos com dificuldades de aprendizagem, de alunos com *déficits* motores e sensoriais diversos, de alunos oriundos de grupos étnicos minoritários (ou não tão representados nos contextos académicos), e de alunos de diferentes países, com experiências, objectivos e valores distintos. Igualmente, assistimos a uma inversão das taxas de frequência ligadas ao género (movimento no sentido de uma crescente feminização do Ensino Superior) e a uma maior taxa de alunos mais velhos e com características e dificuldades específicas, habitualmente caracterizadas por uma gestão dos papeis associados à profissão, à família e ao ser estudante. Oriundos

sócio-economicamente de todas as classes e geograficamente, de todo o País, os estudantes do Ensino Superior Português apresentam percursos escolares, classificações de entrada, objectivos e expectativas muito diferentes (Conceição *et al.*, 1998; Gago *et al.*, 1995). Tudo isto tem repercussões nas altas taxas de insucesso registadas, sobretudo no primeiro ano da Universidade (Instituto Superior Técnico, 1991). Este insucesso assume-se como uma preocupação cada vez mais premente da Universidade uma vez que, tais alunos deixam de ser contabilizados para efeitos de financiamento público às Universidades (Decreto-Lei nº 113/97).

O estudante do Ensino Superior

Evidências teóricas e empíricas acumuladas nas últimas décadas, sugerem que a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior é particularmente desafiadora, exigindo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas e as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida para que, assim, possam progredir (obtendo sucesso e satisfação académicas) e desenvolver-se. Entre as múltiplas e complexas tarefas com que os jovens são confrontados neste momento de transição educativa, os autores apontam tarefas associadas a quatro domínios principais: (i) *académico* (a transição entre o Ensino Secundário e o Universitário é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de avaliação e de estudo); (ii) *social* (a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) *pessoal* (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e (iv) *vocacional* (a Universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com um projecto de carreira e de vida merecem particular destaque) (Gonçalves & Cruz, 1988; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Baker & Siryk, 1989; Soares, 1998).

Neste contexto, o primeiro ano da Universidade tem sido conceptualizado como um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais, e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária

(Bastos & Gonçalves, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991). Por outro lado, partindo de resultados que sugerem que mais de metade dos estudantes que ingressam no Ensino Superior revelam dificuldades nesta transição educativa (Herr & Cramer, 1992; Leitão & Paixão, 1999), e de outros que sugerem mesmo um aumento de níveis de psicopatologia na população universitária (Ratingan, 1989; Stone & Archer, 1990), não é de admirar que os jovens enfrentem, nesta importante transição educativa, dificuldades adicionais no lidar com tais desafios (Gonçalves & Cruz, 1988; Fisher, 1994; Lopez, Campbell & Watkins, 1988; Pugh & Pawan, 1991) e que, a problemática da adaptação/ajustamento ao contexto universitário se tenha assumido como uma das principais problemáticas da investigação psicológica no Ensino Superior (Baker & Schultz, 1992; Cochrane, 1991; Cone & Owens, 1991; Polo, Hernández & Pozo, 1996; Rickinson & Rutherford, 1995; Russel & Petrie, 1992).

Na literatura psicológica, o ajustamento ao contexto universitário tem sido conceptualizado como um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos factores tanto de natureza intrapessoal como de natureza contextual (Astin, 1984, 1993; Ferreira, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993). No entanto, e apesar do reconhecimento da importância destes factores no processo de ajustamento à Universidade, a investigação em torno desta problemática tem-se centrado, quase exclusivamente, na identificação de variáveis intrapsicológicas (de natureza cognitiva e psicossocial). A lógica tem sido compreender e explicar como os jovens que ingressam no Ensino Superior se adaptam às exigências, pressões e desafios que a vida universitária envolve, descurando a poderosa influência dos próprios contextos universitários na promoção/inibição do seu ajustamento e, consequentemente, na promoção/inibição dos padrões de desenvolvimento estabelecidos.

Partindo da assunção de que o desenvolvimento é um processo contínuo ao longo de todo o ciclo de vida, e de que os processos de desenvolvimento e ajustamento em contexto universitário não ocorrem no vazio, mas são antes o produto das interacções constantes e dinâmicas que se estabelecem entre os indivíduos e os contextos, consideramos que, apesar de ambas as perspectivas serem referências úteis e válidas na compreensão e explicação da experiência universitária, a verdade é que os processos pessoais, interpessoais e institucionais, a partir dos quais o processo de ajustamento ao contexto universitário tem lugar, permanecem ainda por esclarecer (Benjamin, 1995; Pascarella & Terenzini, 1991). O presente trabalho insere-se nesta linha de preocupações e explicita a construção e validação de um questionário de avaliação (*screening*) da forma como os jovens experenciam os primei-

ros tempos de adaptação à Universidade (tanto nas suas dimensões mais pessoais, como interpessoais e institucionais). Julgamos que tais vivências têm fortes repercussões na qualidade da sua adaptação/ajustamento ao contexto universitário, assim como no sucesso e satisfação académicas obtidas. Neste texto, apresentamos o *Questionário de Vivências Académicas* (QVA; Almeida & Ferreira, 1997) e sistematizamos alguma informação já disponível a propósito da validade interna e externa dos seus resultados.

Metodologia

Amostra

Responderam ao questionário 1273 estudantes a frequentar o 1º ano de 41 cursos de graduação da Universidade do Minho (UM). As idades dos sujeitos da amostra oscilaram entre os 17 anos e os 52 anos aproximando-se a média, em ambos os sexos, aos 20 anos de idade. A amostra é maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino (61,5% raparigas e 38.5% rapazes). De referir ainda que 78,6% dos elementos da amostra se encontram a frequentar pela primeira vez o Ensino Superior (os restantes encontram-se a repetir o 1º ano do curso, ou então encontram-se numa situação de mudança e/ou transferência de curso). O curso/estabelecimento de ensino que frequentam corresponde para a maioria dos elementos da amostra (59%) à sua 1ª opção no processo de candidatura ao Ensino Superior.

Instrumento

O *Questionário de Vivências Académicas* (QVA; Almeida & Ferreira, 1997), considerou várias dimensões do ajustamento académico, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Este questionário de auto-relato é constituído por 170 itens, distribuídos por 17 subescalas (alguns itens repartem-se por duas subescalas) cobrindo dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário (Almeida & Ferreira, 1997). Para cada um dos itens que compõem o instrumentos os sujeitos deverão decidir o seu grau de acordo/desacordo para cada uma das situações apresentadas, numa escala *likert* de cinco pontos

1. *nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica*;
2. *pouca consonância comigo, bastante desacordo, verifica-se poucas vezes*;
3. *algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não*;
4. *bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes*;
5. *sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre*).

Apontam-se, de seguida, as 17 subescalas que compõem o instrumento (quadro I):

Quadro I
Dimensões do *Questionário de Vivências Académicas* (QVA)

Dimensões	Definição
Adaptação à instituição	Inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante. Estes aspectos parecem desempenhar um papel importante na persistência dos alunos no curso e no seu envolvimento académico em geral (Baker & Siryk, 1989; Hossler, 1984).
Envolvimento em actividades extra-curriculares	Inclui a participação em iniciativas associativas, em actividades culturais e recreativas, a prática desportiva. Esta dimensão emerge como um dos indicadores mais frequentes do grau de relacionamento interpessoal conseguido pelo estudante assim como, do seu ajustamento académico (Baker & Schultz, 1992).
Relacionamento com os colegas	Inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a cooperação com os pares. Esta dimensão tem vindo a ser progressivamente reconhecida como importante, sobretudo ao nível da adaptação académica. Por norma, a entrada na Universidade proporciona novos investimentos interpessoais por parte dos alunos (Grayson, 1993; Winston *et al.*, 1987).
Adaptação ao curso	Inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a ligação possível entre

conteúdos curriculares e as saídas profissionais. Refira-se que estes itens tendem a aparecer relacionados com o investimento e o compromisso nas aprendizagens académicas, por exemplo (Baker & Siryk, 1989; Tinto, 1993).

Relacionamento com os professores

Inclui o diálogo com os professores, a possibilidade de contactos dentro e fora das aulas, a percepção da disponibilidade de tempo dos professores para os alunos. Trata-se de um factor importante quer na adaptação ao curso quer, e sobretudo, no sucesso académico dos estudantes, nomeadamente quando inclui as suas apreciações em relação aos métodos de ensino e de avaliação dos professores (Biggs, 1993; Ramsden, 1988).

Métodos de estudo

Inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos. Vários autores mencionam não só a existência de um certo desfasamento entre as competências de estudo na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, como apontam que a realização académica dos estudantes se encontra fortemente condicionada pela adequação dos métodos de estudo dos alunos, sobretudo quando nesses métodos convergem motivos e estratégias de aprendizagem (Biggs, 1988; Entwistle, 1988).

Bases de conhecimentos para o curso

Inclui as bases de conhecimentos, a preparação para as exigências do curso, as capacidades de leitura e escrita. Em Portugal esta dimensão poderá ganhar importância em face das médias bastante diferenciadas do Ensino Secundário com que os alunos entram no Ensino Superior. Numa lógica de que os melhores preditores do sucesso escolar são as classificações escolares nas mesmas disciplinas em níveis escolares anteriores, esta dimensão acaba por reflectir a importância dos níveis de correlação entre as classificações no Secundário e o rendimento académico na Universidade (Hirsch, 1989; Rocco, 1981).

Realização de exames

Inclui os comportamentos de preparação e realização dos testes, exames ou outras formas de avaliação. Tais comportamentos são avaliados, nesta escala, por vivências de tipo ansioso. Refira-se que para alguns autores, entre os diversos factores de ansiedade na entrada e permanência na Universidade, a realização de exames ou outras formas de avaliação aparece enfatizada (Cone & Owens, 1991).

Gestão do tempo

Inclui itens sobre a planificação do tempo, a realização dos trabalhos nos prazos fixados, a gestão equilibrada do tempo de estudo e de lazer. Geralmente, aponta-se uma relativa ou grande flexibilidade na organização do ensino-aprendizagem, e por vezes da própria

avaliação, no Ensino Superior. Facilmente se reconhece, então, que as capacidades de gestão do tempo por parte do aluno, nomeadamente conciliando as actividades lectivas e de estudo com as demais actividades dentro e fora do *campus*, acabam por ser um factor decisivo na sua adaptação e rendimento académico (Almeida *et al.*, 1998).

Bases de conhecimentos para o curso

Inclui o investimento no curso, a elaboração de projectos, as perspectivas de realização profissional, a (in)decisão vocacional. Estamos face a uma dimensão tida como decisiva para o investimento académico em tudo o que tenha a ver com o curso (Gordan, 1995; Sherman, 1994; Soares, 1998).

Autonomia

Inclui a independência emocional de pais, colegas e outros, a gestão de projectos de vida, a tomada de iniciativa. Esta dimensão é considerada um elemento importante do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos nesta faixa etária, justificando a sua inclusão na grande maioria de escalas para esta população estudantil e objectivos de avaliação (Ferreira & Castro, 1995; Pinheiro & Ferreira, 1995).

Percepção pessoal de competência

Inclui percepção de capacidades, as competências de resolução de problemas, a flexibilidade e profundidade de pensamento. Os itens incluídos nesta subescala respondem por uma extensa bibliografia relacionada com as dimensões cognitivo-motivacionais da aprendizagem e rendimento escolar. De acordo com a literatura nesta área, as competências cognitivas, e ainda as percepções pessoais de tais competências, emergem como factor de índole motivacional importante na explicação do rendimento académico (Baker & Siryk, 1989; Pugh & Pawan, 1991).

Auto-confiança

Inclui as imagens e as expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, inferência das expectativas de colegas e professores a seu respeito. Refira-se que as percepções pessoais de capacidade e desempenho têm sido frequentemente associadas com a realização académica dos alunos (Hood & Jackson, 1995).

Bem-estar psicológico

Inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, a felicidade, o optimismo. A inclusão desta dimensão acaba por traduzir a literatura existente a propósito da importância da coerência interna e das auto-avaliações positivas para a adaptação e realização académica, assim como, para o desenvolvimento psicossocial do jovem (Hood *et al.*, 1986).

Bem-estar físico

Inclui aspectos relacionados com o sono e a alimentação, a saúde e o consumo de substâncias. Estes aspectos, ditos biológicos,

poderão estar frequentemente associados a dificuldades emocionais do estudante que não apenas afectam o seu bem-estar físico como, por essa via, afectam a sua realização académica (Baker & Siryk, 1989).

Gestão dos recursos económicos

Inclui problemas na gestão das verbas auferidas, situações de compromisso entre verbas disponíveis e o envolvimento em actividades extra-curriculares. Não sendo uma subescala frequente em questionários similares, ela pretende considerar a relação existente entre verbas auferidas e encargos de alimentação e alojamento. Ela pareceu-nos ser um factor condicionante do próprio envolvimento do estudante em actividades extra-curriculares.

Relacionamento com a família

Inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido, a necessidade de idas a casa, o diálogo em torno dos projectos pessoais e das escolhas vocacionais. Vários estudos mencionam a importância destas relações para o ajustamento académico dos estudantes, mesmo quando falamos de jovens adultos (Albert, 1988; Lopez *et al.*, 1988).

Procedimento

O QVA foi administrado colectivamente, em ambiente de sala de aula, durante um tempo lectivo cedido pelos professores dos cursos envolvidos na amostra. Após a explicação dos objectivos do questionário, deixava-se total liberdade para que os estudantes aceitassem ou não o seu preenchimento. Explicava-se, entretanto, que o questionário seria anónimo e os dados confidenciais, sendo apenas necessário preencher alguns elementos de caracterização sócio-demográfica por razões de caracterização da amostra. De um modo geral, os alunos que responderam ao QVA fizeram-no de forma bastante consciente e interessada, mesmo que numa ou noutra questão de caracterização da amostra, ou num ou outro item do questionário, tenham pedido para não responder.

Resultados

No quadro II descrevemos os parâmetros de distribuição dos resultados nas 17 subescalas do QVA, assim como o respectivo índice de consistência interna (*alfa* de *Cronbach*).

Quadro II - Estatística descritiva dos resultados por dimensões do QVA

Dimensão	N	Méd.	D.-Pad.	Min.	Máx.	*Alfa*
Adaptação à instituição	1158	42,5	6.11	18	55	.74
Envolvimento actividades extra-curriculares	1124	33.3	5.93	15	53	.69
Relacionamento c/ colegas	1169	56.8	8.71	22	75	.87
Adaptação ao curso	1168	51.9	9.08	20	74	.85
Relacionamento c/ professores	1168	40.5	7.20	17	67	.79
Métodos de estudo	1164	36.3	5.51	18	53	.76
Bases de conhecimentos para o curso	1213	20,1	3,90	7	30	.78
Realização de exames	1184	30.8	5.92	10	49	.78
Gestão do tempo	1199	26.1	4.90	9	39	.72
Desenvolvimento da carreira	1138	49.0	8.50	20	70	.85
Autonomia	1174	42.3	6.35	19	60	.76
Percepção pessoal de competência	1157	34.3	5.07	14	49	.75
Auto-confiança	1117	40.8	6.44	16	58	.80
Bem-estar psicológico	1188	45.8	9.55	18	68	.88
Bem-estar físico	1139	50.0	7.19	22	65	.79
Gestão dos recursos económicos	1165	27.1	6.06	8	40	.83
Relacionamento com a família	1180	39.9	6.32	15	50	.82

Importa referir que, face à organização das respostas, às pontuações mais elevadas nas subescalas correspondem melhores percepções dos alunos. Esta lógica, no entanto, merece ser discutida em relação a duas subescalas: *relacionamento com a família* e *gestão dos recursos económicos*. Na subescala *relacionamento com a família*, as notas mais elevadas traduzem maior interdependência entre o jovem e a sua família (diríamos uma situação de compromisso entre a dependência e a independência familiar absolutas). Neste caso, o jovem torna-se autónomo, mas mantêm relações de proximidade afectiva e social com os familiares. Na subescala *gestão dos recursos económicos* já não é tão claro o sentido a dar às pontuações. As pontuações nalguns itens reportam-se essencialmente a dificuldades na gestão das verbas auferidas, enquanto noutros se avaliam as situações económicas difíceis vivenciadas pelo estudante (uma avaliação dos itens isolados é aconselhada quando os valores nesta subescala são particularmente baixos ou elevados).

A leitura das médias e dos desvios-padrão obtidos não é fácil no presente, uma vez que nos faltam parâmetros de referência em termos nacionais. Mesmo assim, atendendo à escala *likert* adoptada na resposta aos itens (cinco pontos), verificamos que na generalidade das subescalas a média dos alunos se situou acima, ou ligeiramente acima, de uma pontuação intermédia considerando o número de itens por cada subescala. Os valores mínimos e máximos da distribuição dos itens nas 17 subescalas distanciam-se entre

si em mais que quatro unidades de desvio-padrão, o que nos elucida sobre as boas capacidades discriminativas dos itens incluídos (sensibilidade do questionário).

A dimensionalidade do QVA foi avaliada a partir do modelo de análise factorial exploratória. Optou-se por uma análise em componentes principais com rotação *varimax*, tomando todos os factores com valor-próprio *(eigen-value)* igual ou superior à unidade. No quadro III, apresentam-se as saturações factoriais das 17 subescalas do QVA (apenas as que apresentam um de valor igual ou superior a .40).

Quadro III - Análise factorial das 17 subescalas do QVA

Dimensão	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
Adaptação à instituição	-	-	.77	-	-
Envolvimento act. extra-curriculares	-	-	.81	-	-
Relacionamento c/ colegas	-	-	.78	-	-
Adaptação ao curso	-	.77	-	-	-
Relacionamento c/ professores	-	-	-	.46	-
Métodos de estudo	-	-	-	.73	-
Bases de conhecimentos para o curso	.45	.68	-	-	-
Realização de exames	.86	-	-	-	-
Gestão do tempo	-	-	-	.80	-
Desenvolvimento da carreira	-	.83	-	-	-
Autonomia	.61	-	.40	-	-
Percepção pessoal de competência	.61	.58	-	-	-
Auto-confiança	.80	-	-	-	-
Bem-estar psicológico	.76	-	-	-	-
Bem-estar físico	.62	-	-	-	-
Gestão dos recursos económicos	-	-	-	-	.77
Relacionamento com a família				.42	.57
Valor-próprio	7.04	1.56	1.48	1.23	1.00
% Variância	41.4	9.1	8.7	6.6	5.9

Os resultados do estudo da dimensionalidade do QVA evidenciam uma estrutura assente em cinco factores que explicam 72% da variância dos resultados nas 17 subescalas. Como se pode constatar no quadro III, o Factor I assume bastante importância (41% da variância), estando sobretudo associado às dimensões pessoais. Algumas destas dimensões cobrem áreas do desenvolvimento psicológico (por exemplo, autonomia e auto-confiança), enquanto outras se reportam à realização académica (percepção de capacida-

des, de conhecimentos e ansiedade na realização de testes). O factor II (responsável por 9,1% dos resultados) está mais directamente relacionado com as dimensões do projecto vocacional do estudante (carreira), onde a adaptação ao curso entra obviamente. O factor III, reúne as dimensões mais directamente associadas à adaptação do aluno ao contexto académico (adaptação à Universidade, relacionamento com os colegas e o envolvimento em actividades académicas extra-curriculares). O factor IV, ainda associado à realização académica, reúne as dimensões do QVA mais relacionadas com as capacidades do estudante em organizar o estudo e em gerir o tempo, assim como com o apoio recebido por parte dos professores e da família. A importância destes aspectos, e a sua saturação num único factor parece-nos bastante confinado às práticas de estudo dos estudantes, o que poderá estar associada com o facto de estarmos a lidar com alunos do 1º ano e com as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem ocorridas na transição do Ensino Secundário para o Superior. Finalmente, o factor V parece reflectir uma vertente económico-familiar de suporte ao aluno, tratando-se já de um factor bastante específico.

Para a análise da validade externa dos resultados no QVA, correlacionámos tais resultados com os valores obtidos por numa subamostra de alunos do 1º ano noutras provas de avaliação psicológica. As provas utilizadas foram as versões portuguesas da *Escala de Auto-estima* (Castela, 1994; Simões & Lima, 1992), a *Escala de Solidão* (Neto, 1989, 1992), a *Escala de Satisfação com a Vida* (Neto *et al.*, 1990; Simões, 1992), e a *Escala de Auto-avaliação da Ansiedade* (Ponciano *et al.*, 1982; Vaz Serra *et al.*, 1982). No quadro IV apresentam-se as intercorrelações dos resultados tomando as quatro variáveis critério e as 17 subescalas do QVA.

Quadro IV - Correlações entre variáveis critério e subescalas do QVA

Dimensões	Auto-estima	Solidão	Satisfação c/ vida	Ansiedade
Adaptação à instituição	.24	-.42	.32	-.26
Envolvimento act: Extra-curriculares	.31	-.52	.37	-.31
Relacionamento c/ colegas	.53	-.78	.44	-.37
Adaptação ao curso	.44	-.42	.43	-.36
Relacionamento c/ professores	.21	-.33	.23	-.15
Métodos de estudo	.43	-.44	.44	-.42
Bases de conhecimentos para o curso	.40	-.36	.38	-.40
Realização de exames	.48	-.41	.34	-.53
Gestão do tempo	.29	-.27	.32	-.31
Desenvolvimento da carreira	.44	-.47	.46	-.30

Quadro IV - Correlações entre variáveis critério e subescalas do QVA *(continuação)*

Autonomia	.67	-.71	.53	-.53
Percepção pessoal de competência	.62	-.58	.39	-.52
Auto-confiança	.69	-.65	.51	-.58
Bem-estar psicológico	.61	-.56	.50	-.71
Bem-estar físico	.47	-.41	.38	-.74
Gestão dos recursos económicos	.36	-.39	.35	-.31
Relacionamento com a família	.41	-.48	.40	-.23

Como se pode constatar a partir da leitura do quadro IV, os níveis mais elevados de correlação situam-se entre as dimensões do QVA e as variáveis de critério com maior proximidade de conteúdo, ou seja, de dimensões psicológicas avaliadas. Encontram-se, neste caso, as correlações entre as dimensões do QVA de *bem-estar* e do *self* com os resultados na *Escala de Auto-estima* (Castela, 1994; Simões & Lima, 1992); as correlações entre *auto-confiança, autonomia* e *relacionamento com os colegas* do QVA e os resultados na *Escala de Solidão* (Neto, 1989, 1992); as correlações entre as dimensões do QVA *auto-confiança, autonomia* e *bem-estar psicológico* e os resultados na *Escala de Satisfação com a Vida* (Neto *et al.*, 1990; Simões, 1992); e as correlações entre *bem-estar físico* e *psicológico, auto-confiança, autonomia* e *realização de exames* do QVA e os resultados na *Escala de Auto-avaliação da Ansiedade* (Ponciano *et al.*, 1982; Vaz Serra *et al.*, 1982). Esta maior proximidade ou discrepância nas dimensões psicológicas avaliadas transparece, logicamente, quer na grandeza numérica dos coeficientes obtidos quer no seu sentido positivo ou negativo. Ambos os aspectos servem os objectivos de validação das subescalas do QVA.

Conclusões

Uma multiplicidade de aspectos de índole pessoal, relacional e institucional afectam a adaptação e a realização académica do estudante do Ensino Superior. Tais aspectos vão desde as vivências ou problemáticas mais pessoais até às condições institucionais (curso, instituição), passando pelos grupos de interacção (família, colegas, professores). Face à importância destes aspectos, avançou-se para a construção e validação do *Questionário de Vivências Académicas* (QVA; Almeida & Ferreira, 1997).

Os procedimentos de construção garantiram um questionário com parâmetros adequados de sensibilidade, fidelidade e validade. O questionário na

sua versão final inclui 170 itens, repartidos por 17 subescalas. A grande maioria das subescalas apresenta índices de consistência interna superiores a .75. A análise factorial dos resultados nas 17 subescalas permite-nos identificar a existência de cinco factores, explicando no seu conjunto 72% da variância dos resultados, e cobrindo as dimensões pessoais, interpessoais e contextuais, associadas ao ajustamento/adaptação adaptação e à realização académica, assim como a alguns aspectos do desenvolvimento psicossocial do jovem universitário. Um último factor parece traduzir as dificuldades de subsistência, sobretudo económicas e familiares, de alguns estudantes

Os coeficientes de correlação obtidos entre os resultados nas dimensões do QVA e outras provas psicológicas foram claramente satisfatórios, reflectindo-se na grandeza dos coeficientes, a maior ou a menor proximidade de significado psicológico das variáveis correlacionadas, como seria desejável. Com efeito, entre variáveis com maior proximidade de conteúdo psicológico, os coeficientes obtidos podem, mesmo, considerar-se elevados (por exemplo, coeficientes superiores a 0,60). Apesar do QVA ter essencialmente uma função avaliativa de despiste, os seus resultados mostram-se claramente correlacionados com dimensões psicológicas com afinidade de conteúdo.

Referências

ALBERT, M. M. Physical and psychological separation of late adolescents from their parents as it_relates to adjustment to college. *Tese de Doutorado.* Barry University, Miami Stores. 1988.

ALMEIDA, S. L.; FERREIRA, J. A. *Questionário de vivências académicas.* Braga: Universidade do Minho, 1997.

ALMEIDA, L. S. et al. Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* v. 2, n. 2, p. 4-48, 1998.

ARROTEIA, J. C. *O ensino superior em Portugal.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.

ASTIN, A. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel,* n. 25, p.297-308, 1984.

ASTIN, A. *Assessment for excellence:* the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

BAKER, R. W.; SIRYK, B. *Student adaptation to college questionnaire (SACQ):* manual. Los Angeles, Western Psychological Services, 1989.

BAKER, R.; MCNEIL, O.; SIRYK, B. Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology,* n. 32, p. 94-103, 1985.

BAKER, R. W.; SCHULTZ, K. L. Measuring expectations about college adjustment. *Nacada Journal*, v. 2, n. 2, p. 23-32, 1992.

BASTOS, A.; GONÇALVES, O. F. O desenvolvimento psicológico do estudante do ensino superior: Um estudo exploratório. *Revista da ESEVC*, n. 2, p. 43-56, 1997.

BENJAMIN, M. Toward a theory of student satisfaction: a exploratory study of the "Quality of Student Life". *Journal of College Student Development*, v. 6, n. 36, p.574-586, 1995.

BIGGS, J. B. Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist, n.* 23, p. 197-206, 1995.

BIGGS, J. B. What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and classification. *British Journal of Educational Psychology*, n. 63, p. 3-19, 1993.

BRAGA DA CRUZ, M. et al. *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal:* situação e problemas de acesso. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação, 1995.

CASTELA, M. C. *Ideação suicidária no adolescente:* a escola e a família na prevenção primária do suicídio. Dissertação de Mestrado. 1994: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

COCHRANE, C. First year at university: a study of mature female students. *Irish Journal of Education, n. 25*, p. 42-51, 1991.

CONE, A.; OWENS, S. K. Academic and locus of control enhancement in a freshman study skills and college adjustment course. *Psychological Reports,* n. 68, p.1211-1217, 1991.

CONCEIÇÃO, P.; et. al. *Novas idéias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico, 1998.

EDUCATION TRAINING YOUTH: *KEY DATA ON EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION*. Brussels: European Commission, 1995.

ENTWISTLE, N. J. *La comprensión del aprendizale en el aula*. Barcelona: Paidós, 1988.

FERREIRA, J. A. As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* n. 25, p. 91-105, 1991.

FERREIRA, J. A.; CASTRO, M. T. A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, nº 12, p.143-153. 1994.

FISHER, S. *Stress in academic life: the mental assembly line*. Buckingham: Open University Press, 1994.

FLEMING, M. *Adolescência e autonomia:* o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais. Porto: Afrontamento, 1993.

GAGO, J. M. et al. *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira. 1994.

GONÇALVES, O. F.; CRUZ, J. F. A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 1, n. 1, p. 127-145, 1988.

GORDAN, V. N. *The undecided college student:* an academic and career advising challenge. 2.ed. Springfield: Charles Thomas, 1995.

GRAYSON, A. *Accounting for help-seeking:* why are some students reluctant to approach lecturers for help? 1993. Tese de Doutorado. Nottingham Trent University,

HERR, E. L.; CRAMER, S. H. *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches*. New York: Harper Collins. 1992.

HIRSCH , E. D. The primal scene of education. *New York Review of Books, n.* 36, p. 29-34. 1989.

HOSSLER, D. *Enrollment management.* New York: College Entrance Examination Board. 1984.

HOOD, A. B.; JACKSON, N. The Iowa development of competence inventory. In: HOOD, A. B. *The Iowa Student Development Inventories.* Iowa City: Hitech, 1995.

HOOD, A. B.; RIAHINEHAD, A. R.; WHITE, D. B. Changes in ego identity during the college years. *Journal of College Student Personnel,* v. 27, n. 2, p. 107-113,1986.

INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO. *Estudos 1990/91.* Lisboa: Gabinete de Apoio ao Estudante do Instituto Superior Técnico, 1991.

LEITÃO, L. M.; PAIXÃO, M. P. Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática,* n. 1, p.191-209.

LOPEZ, F.; CAMPBELL, V.; WATKINS, C. E. Family structure, psychological separation, and college adjustment: a canonical analysis and cross-validation. *Journal of Counseling Psychology,* n. 35, p.402-409,1999.

NETO, F. Avaliação da solidão. *Psicologia Clínica,* n. 2, p. 65-79, 1989.

_____. *Solidão, embaraço e amor.* Porto: Centro de Psicologia Social, 1992.

_____. et al. Satisfação com a vida. In: NETO, F. et al. (Org.). *A acção educativa:* análise psico-social. Leiria: ESEL/APPORT, 1990.

NICO, J. B. *A relação pedagógica na universidade:* ser-se caloiro. 1995. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. *How college affects students.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PINHEIRO, M. R. M.; FERREIRA, J. A. Inventário de desenvolvimento da autonomia. In: ALMEIDA, L.S.; SIMÕES, M. R.; GONÇALVES, M. (org.). *Provas Psicológicas em Portugal.* Braga: APPORT, v. 1, 1995.

PONCIANO, E.; VAZ SERRA. A.; RELVAS, J. Aferição da escala de auto-avaliação de ansiedade de Zung, numa amostra de população portuguesa – I – Resultados da aplicação numa amostra da população normal. *Psiquiatria Clínica,* v. 4, n. 3, p. 191-202, 1982.

POLO, A.; HERNÁNDEZ, J. M.; POZO, C. Evaluación del estrés académico en estudiantes universitários. *Ansiedad y Estrés,* v. 2-3, n. 2, p. 159-172, 1996.

PUGH, S. L.; PAWAN, F. Reading, writing and academic literacy. In: FLIPPO, R. F.; CAVERLY, D.C. (org.). *College Reading & Strategies Programs.* Newark: IRA, 1991.

QUEIRÓ, J. F. *A universidade portuguesa:* uma reflexão. Lisboa: Gravida, 1995.

RAMSDEN, P. Context and strategy: situational influences on learning. In: SCHMECK, R.R. (Org.). *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum, 1988.
RATINGAN, B. Counseling in higher education. In: DRYDEN, W. ; CHARLES-EDWARDS, D. ; WOLFE R.(Org.). *Handbook of counseling in britain.* Great Britain: Routledge, 1989.
RICKINSON, B.; RUTHERFORD, D. Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducting withdrawal rates. *British Journal of Guidance and Counselling,* n. 24, p. 213-224, 1995.
ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem:* a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
RUSSEL, R. K ; PETRIE, T. A. Academic adjustment of college students: assessment and counseling. In: BROWN, S.D.; LENT, R. W. (Org.). *Handbook of counseling psychology.* 2. ed. New York: J. Wiley, 1992.
SHERMAN, M. *Career development for the college student.* Califórnia: Energeia, 1994.
SIMÕES, A. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia,* v. 3, n. 26, p. 503-51, 1992.
SIMÕES, A.; LIMA, M. Desenvolvimento do conceito de si escolar, em adultos analfabetos: um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia,* n. 28, p.227-248, 1992.
SOARES, A. P. *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos:* a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários. 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
STONE, G. L.; ARCHER, J. College and university counseling centers in the 1990´s: challenges and limits. *The Counseling Psychologist,* n. 18, p. 39-607, 1990.
TINTO, V. *Leaving college:* rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago, 1993.
VAZ SERRA, A.; PONCIANO, E.; RELVAS, J. Aferição da escala de auto-avaliação de ansiedade de Zung, numa amostra de população portuguesa - II - Resultados da aplicação numa amostra da população normal. *Psiquiatria Clínica,* v. 4, n. 3, p .203-213, 1992.
WINSTON, R.; MILLER, T. ; PRINCO, J. *Student developmental task and lifestyle inventory.* Athens: Student Development Associates, 1987.