

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS: VERSÃO INTEGRAL (QVA) E VERSÃO REDUZIDA (QVA-r)

Ana Paula Soares*, Leandro S. Almeida* & Joaquim Armando Ferreira**

(*Universidade do Minho & **Universidade de Coimbra)

1. Indicações

a. *dimensões avaliadas*

O *Questionário de Vivências Académicas* é um instrumento de auto-relato que procura avaliar o modo como os estudantes percebem as suas experiências académicas na instituição de Ensino Superior frequentada para, a partir delas, inferir acerca da qualidade da sua adaptação ao contexto universitário. Disponível em duas versões (integral – QVA; e reduzida - QVA-r), o questionário tem sido progressivamente utilizado na investigação psicológica nacional, existindo também actualmente uma adaptação e validação da escala para o Brasil tanto na sua versão integral (Villar, 2000; Villar & Santos, 2001), como reduzida (Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005).

A versão integral do QVA é constituída por 170 itens distribuídos por 17 subescalas que procuram avaliar as vivências dos alunos mais centradas em si próprios e no *self*, no curso e em aspectos de natureza mais contextual reportadas a dimensões mais associadas à instituição frequentada e ao contexto social envolvente (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999, 2000). O QVA-r, cuja validação assentou na versão integral do QVA (cf. Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Almeida, Soares, Salgueiro, Freitas & Vasconcelos, 2004), integra 60 dos seus itens, distribuídos numa estrutura de cinco dimensões. O Quadro I apresenta e descreve as dimensões do QVA tanto na sua versão integral, como reduzida.

Quadro I – Apresentação e descrição das dimensões do QVA e QVA-r

Vivências centradas		QVA	QVA-r
aluno	<i>Autonomia</i>	inclui a independência emocional e instrumental dos pais, colegas e outros, a gestão de projectos de vida, o grau de iniciativa pessoal (...);	<i>Pessoal-emocional</i>
	<i>Percepção pessoal de competência</i>	inclui a percepção das capacidades e competências pessoais de resolução de problemas, a flexibilidade e profundidade de pensamento (...);	
	<i>Autoconfiança</i>	inclui as imagens e as expectativas do estudante em relação ao seu rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, a inferência das expectativas de colegas e professores a seu respeito (...);	
	<i>Bem-estar psicológico</i>	inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, a felicidade e o optimismo do aluno (...);	
	<i>Bem-estar físico</i>	inclui aspectos relacionados com o sono e a alimentação, a saúde, e o consumo de substâncias (...);	
curso	<i>Adaptação ao curso</i>	inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a percepção da sua ligação ao mundo profissional (...);	<i>Curso-carreira</i>
	<i>Desenvolvimento da carreira</i>	inclui o investimento no curso e na definição de projectos educativos e/ou profissionais, as perspectivas de realização profissional, e a (in)decisão vocacional (...);	
	<i>Métodos de estudo</i>	inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos (...);	<i>Estudo</i>
	<i>Bases de conhecimentos</i>	inclui a percepção do nível de conhecimentos, da preparação para as exigências do curso, e das capacidades de leitura e escrita (...);	
	<i>Gestão do tempo</i>	inclui a planificação do tempo, o ritmo de prossecução das actividades, a realização dos trabalhos académicos nos prazos fixados, a gestão equilibrada do tempo de estudo e de lazer (...);	
	<i>Ansiedade na avaliação</i>	inclui comportamentos de tipo ansioso na preparação e realização de testes, exames ou outras formas de avaliação (...);	
contexto	<i>Adaptação à instituição</i>	inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, a adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, o gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante (...);	<i>Inter-pessoal</i>
	<i>Envolvimento em actividades extracurriculares</i>	inclui a participação em iniciativas associativas, em actividades culturais, recreativas e desportivas do <i>campus</i> (...);	
	<i>Relacionamento com colegas</i>	inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a interacção e cooperação com os pares (...);	
	<i>Relacionamento com os professores</i>	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 (...);	<i>Institucional</i>
	<i>Gestão dos recursos económicos</i>	inclui problemas na gestão das verbas auferidas, dificuldades económicas, situações de compromisso entre verbas disponíveis e o envolvimento em actividades extracurriculares (...);	
	<i>Relacionamento com a família</i>	inclui o relacionamento com os pais, o apoio percebido, a necessidade de idas a casa, o diálogo com os pais em torno dos projectos pessoais e das escolhas vocacionais (...).	

A versão integral, podendo ter o mérito de possibilitar uma análise mais detalhada de aspectos associados à adaptação e experiência académica dos estudantes, apresenta dificuldades particulares em virtude do tempo envolvido na sua aplicação. Por outro lado, junto

de alunos menos motivados ou susceptíveis de maior cansaço, a extensão do questionário torna-se contraproducente. Alguns deles podem passar a responder, a partir de um determinado momento, de forma bastante aleatória.

b) populações alvo

Tanto o QVA como o QVA-*r*, nas suas versões portuguesa e brasileira, destinam-se a alunos do Ensino Superior (universitário e politécnico), muito embora a generalidade dos estudos até agora realizados tenha incidido em alunos universitários e dos primeiros anos de licenciatura.

2. História

A progressiva massificação e heterogeneização dos públicos que acedem ao Ensino Superior em Portugal, assim como os novos problemas/desafios com que actualmente as instituições são confrontadas, estimularam as preocupações e os estudos em torno da adaptação e do sucesso académicos dos estudantes deste nível de ensino. A investigação nesta área carecia, então, de instrumentos de avaliação ajustados ao contexto cultural português, cobrindo as múltiplas variáveis pessoais e contextuais envolvidas. Importa acrescentar que a generalidade dos instrumentos disponíveis se centram em variáveis psicossociais tomando as características dos indivíduos e as suas percepções dos ambientes académicos. A lógica, como ocorre com o QVA, é avaliar as formas, processos e níveis de adaptação dos estudantes às exigências, pressões e desafios que a vida universitária envolve.

Várias escalas encontram-se hoje referenciadas na literatura com estes objectivos, contudo a opção dos autores foi pela construção de um instrumento de raiz e não pela tradução e adaptação de um questionário pré-existente. Logicamente que, nesse trabalho de construção, se tomou em consideração os modelos teóricos e os instrumentos de avaliação disponíveis. Mesmo assim, as situações representadas nos itens procuraram reflectir os discursos e as vivências dos estudantes portugueses, consultados para o efeito nas fases iniciais de formulação das dimensões e dos itens do questionário (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

3. Fundamentação teórica

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e a adaptação académica a este novo contexto educativo são desafios particularmente exigentes, requerendo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas e as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida. O sucesso e a satisfação académicas dependem da forma e do grau em que tais desafios e exigências são ultrapassados (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Entre as múltiplas e complexas tarefas com que os jovens são confrontados

neste momento de transição educativa, os autores salientam as tarefas associadas a quatro domínios: (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 ensino e de avaliação); (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 os colegas do sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) *pessoal* (os anos no ensino superior devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e (iv) *vocacional* (o ensino superior constitui uma etapa importante no desenvolvimento da identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objectivos merecem particular destaque) (Almeida & Soares, 2004; Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984; Soares, 1998, 2003).

Face a esta multiplicidade de aspectos a considerar na transição e na adaptação dos alunos, é fácil aceitar que o ajustamento ao contexto universitário se terá que assumir como um processo complexo e multidimensional. No entanto, infelizmente, a generalidade dos instrumentos de avaliação propostos incidem em variáveis intrapsicológicas (de natureza cognitiva e psicossocial), dando insuficiente atenção a factores de natureza interpessoal, académica (curso) e contextual (instituição).

4. Estudos realizados em Portugal

a. amostras

Os vários estudos conduzidos com o QVA e o QVA-*r* ultrapassaram já a fase de construção e validação. As duas versões do questionário encontram-se já bastante difundidos na investigação com estudantes do Ensino Superior, seja na análise da qualidade das vivências académicas dos alunos (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Araújo, 2005; Costa, 2004; Costa & Leal, 2005; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Pinheiro, 2003; Pires, Almeida & Ferreira, 2000; Silva, 2003), seja apreciando o impacto destas no rendimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Almeida *et al.*, 2000; Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Carneiro, 1999; Horta, 2003; Santos, 2001; Santos & Almeida, 2001; Soares, 2003), ou analisando alguns dos seus percursos sócio-demográficos e académicos (Almeida, Soares & Freitas, 2004; Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Araújo, 2005; Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

As amostras utilizadas são predominantemente do subsistema universitário, embora, mais recentemente, tenham sido desenvolvidos estudos com alunos do sector politécnico, assim como com alunos não exclusivamente dos primeiros anos de formação (Araújo, 2005; Horta,

2003; Freitas, Raposo & Almeida, *no prelo*; Machado & Almeida, 2001; Machado, Almeida & Soares, 2002). No entanto, por limitações de espaço, daremos maior destaque aos estudos efectuados com amostras de alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Assim, no Quadro II descrevemos a amostra considerada na fase final da construção/validação do QVA (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

Quadro II – Amostra de validação do QVA segundo o sexo e o agrupamento de cursos

Sexo	<i>Económico-social</i>	<i>Ciências</i>	<i>Engenharias</i>	<i>Ciências humanas</i>
<i>Feminino</i>	265 (70,7)	136 (62,7)	125 (33,6)	257 (90,2)
<i>Masculino</i>	110 (29,3)	81 (32,3)	247 (66,4)	28 (9,8)
<i>Total</i>	375 (30,0)	217 (17,4)	372 (29,8)	285 (22,8)

Assim, responderam ao questionário 1273 estudantes, maioritariamente do sexo feminino (61,5%) com idades que oscilaram entre o mínimo de 17 anos e o máximo de 52 anos, aproximando-se a média, em ambos os sexos, dos 20 anos.

O Quadro III apresenta a amostra considerada com o estudo de validação do QVA-*r* numa amostra distinta daquela que esteve na origem do QVA (cf. Almeida, Soares, Salgueiro, Freitas & Vasconcelos, 2004).

Quadro III – Amostra de validação do QVA-*r* segundo o sexo e o agrupamento de cursos

Sexo	<i>Económico-social</i>	<i>Ciências</i>	<i>Engenharias</i>	<i>Ciências humanas</i>
<i>Feminino</i>	124 (69,3)	71 (53,4)	52 (36,4)	132 (76,7)
<i>Masculino</i>	55 (30,7)	62 (46,6)	91 (63,6)	40 (23,3)
<i>Total</i>	179 (28,5)	133 (21,2)	143 (22,8)	172 (27,4)

Tal como na amostra que esteve na base do estudo de validação do QVA, estamos perante uma amostra (n=627) maioritariamente feminina (64%), e com idades compreendidas entre os 17 e os 57 anos (M=18,6; DP=2,67).

5. Estudos dos itens

Na sua construção/validação, o QVA passou por várias aplicações e análises qualitativas e quantitativas dos itens. Estas aplicações ocorreram nas Universidades do Minho, Coimbra e Açores, bem como no Instituto Politécnico do Porto (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999). A versão final do instrumento integra os itens que, do ponto de vista de validade de conteúdo, de dispersão e do poder discriminativo, se mostraram mais adequados. Estes critérios presidiram também à construção/validação da versão reduzida do questionário (QVA-*r*).

Com efeito, os estudos posteriores com o QVA-*r* demonstram igualmente bons índices de validade dos itens (poder discriminativo) no seio da respectiva subescala. Assim, na subescala

Pessoal tais índices oscilaram entre .39 e .70; na subescala *Interpessoal* entre .38 e .67; na subescala *Carreira* entre .39 e .82; na subescala *Estudo* entre .30 e .64; e na subescala *Institucional* entre .17 e .61.

6. Precisão

Os estudos de avaliação da precisão do QVA e do QVA-r foram realizados através do cálculo da consistência interna tendo os índices *alpha* de *Cronbach* superado os limiares críticos estabelecidos na literatura. Contudo, e no que se refere ao QVA, a subescala *Envolvimento em actividades extracurriculares* surge-nos em vários estudos como a subescala com valores mais fracos de consistência interna (*alpha* em torno de 0,70), podendo traduzir algum desconhecimento por parte dos alunos deste tipo de actividades no momento da realização do questionário (amostras essencialmente constituídas por alunos do 1º ano). O Quadro IV apresenta os valores de *alpha* atingidos por cada subescala do QVA e do QVA-r, bem como o nº de itens a elas associados.

Quadro IV – Número de itens e valores de consistência das subescalas do QVA e do QVA-r

QVA			QVA-r		
Subescalas	Nº itens	<i>alpha</i>	Subescalas	Nº itens	<i>alpha</i>
<i>Autonomia</i>	12	,77	<i>Pessoal-emocional</i>	13	.87
<i>Percepção pessoal de competência</i>	10	,76			
<i>Autoconfiança</i>	12	,80			
<i>Bem-estar psicológico</i>	14	,87			
<i>Bem-estar físico</i>	13	,78	<i>Curso-carreira</i>	13	.91
<i>Adaptação ao curso</i>	15	,82			
<i>Desenvolvimento da carreira</i>	14	,82			
<i>Métodos de estudo</i>	11	,74			
<i>Bases de conhecimentos</i>	6	,76	<i>Estudo</i>	13	.85
<i>Gestão do tempo</i>	8	,70			
<i>Ansiedade na avaliação</i>	10	,80			
<i>Adaptação à instituição</i>	11	,75			
<i>Envolvimento actividades extracurriculares</i>	11	,67	<i>Interpessoal</i>	13	.86
<i>Relacionamento com colegas</i>	15	,86			
<i>Relacionamento com os professores</i>	14	,79			
<i>Gestão dos recursos económicos</i>	8	,78	<i>Institucional</i>	8	.72
<i>Relacionamento com a família</i>	10	,84			

De referir ainda que valores adequados de consistência interna nas 17 subescalas do QVA foram também obtidos num estudo onde se subdividiu o questionário em três séries (Almeida,

Soares, Araújo & Vila-Chã, 2000) de forma a atenuar o eventual efeito de cansaço e de estereotipia de resposta dos sujeitos quando confrontados com um questionário com um elevado número de itens. Da mesma forma, foram encontrados coeficientes *alpha* adequados, num outro estudo envolvendo 403 alunos do 1º e 4º anos da Universidade de Évora (Machado & Almeida, 2001).

Em relação ao QVA-*r*, os coeficientes *alpha* apresentam-se igualmente satisfatórios e sempre acima de .70. Acrescente-se ainda que, retirando o item 15 (“*Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade*”) da subescala *Institucional*, que apresentava uma correlação corrigida com o total da subescala de .17, o *alpha* sobe para .74 (Almeida *et al.*, 2004).

Depreende-se, então, que os coeficientes obtidos em sucessivas amostras e análises sugerem a precisão dos resultados nas várias subescalas. De qualquer modo, importa referir que nas subescalas relacionadas com serviços e espaços de vida académica disponíveis na instituição, os índices de consistência interna tendem a ser mais baixos, podendo isso decorrer, como já referimos, de alguma dificuldade dos alunos do 1º ano (grupo maioritário nos estudos considerados) conhecerem e se posicionarem relativamente a esses aspectos num momento em que ainda se estão a inserir neste novo contexto.

7. Validade

Para além dos procedimentos de validade de conteúdo utilizados nas fases iniciais de construção do QVA e do QVA-*r*, vários outros estudos foram conduzidos para apreciar a sua validade empírica (por referência a critério) e de construto (validade factorial). No que se refere à validade empírica, as correlações encontradas com o rendimento académico dos alunos salientam uma maior capacidade preditiva das vivências associadas ao curso, estudo e percepções pessoais de competência, como aliás seria esperado (Almeida *et al.*, 1998; Araújo, 2005; Carneiro, 1999; Freitas, Raposo & Almeida, *no prelo*; Horta, 2003; Santos, 2001; Santos & Almeida, 2001).

A validade externa dos resultados no QVA foi apreciada, ainda, tomando como critério externo outras provas psicológicas. Este estudo considerou uma amostra de 178 alunos do 1º ano de diferentes licenciaturas da Universidade do Minho. As outras provas psicológicas aplicadas foram: uma escala de auto-estima, uma escala de solidão, uma escala de satisfação com a vida e de avaliação da ansiedade (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Os resultados desta análise estão indicados no Quadro V.

Quadro V - Correlações entre variáveis critério e subescalas do QVA

Dimensões do QVA	Variáveis critério			
	<i>Auto-estima</i>	<i>Solidão</i>	<i>Satisfação c/ vida</i>	<i>Ansiedade</i>
<i>Autonomia</i>	0,67	-0,71	0,53	-0,53
<i>Percepção pessoal competência</i>	0,62	-0,58	0,39	-0,52
<i>Autoconfiança</i>	0,69	-0,65	0,51	-0,58
<i>Bem-estar físico</i>	0,47	-0,41	0,38	-0,74
<i>Bem-estar psicológico</i>	0,61	-0,56	0,50	-0,71
<i>Adaptação curso</i>	0,44	-0,42	0,43	-0,36
<i>Desenvolvimento carreira</i>	0,44	-0,47	0,46	-0,30
<i>Métodos de estudo</i>	0,43	-0,44	0,44	-0,42
<i>Bases de conhecimentos</i>	0,40	-0,36	0,38	-0,40
<i>Gestão do tempo</i>	0,29	-0,27	0,32	-0,31
<i>Ansiedade na avaliação</i>	0,48	-0,41	0,34	-0,53
<i>Adaptação à instituição</i>	0,24	-0,42	0,32	-0,26
<i>Envol. activ. extracurriculares</i>	0,31	-0,52	0,37	-0,31
<i>Relacionamento colegas</i>	0,53	-0,78	0,44	-0,37
<i>Relacionamento professores</i>	0,21	-0,33	0,23	-0,15
<i>Gestão recursos económicos</i>	0,36	-0,39	0,35	-0,31
<i>Relacionamento família</i>	0,41	-0,48	0,40	-0,23

Nota: Os coeficientes entre 0,15 e 0,18 são significativos para $p < 0,05$; entre 0,19 e 0,25 para $p < 0,01$; e superiores a 0,25 para $p < 0,001$.

Como seria de esperar, observam-se níveis mais elevados de correlação entre as dimensões do QVA e as variáveis critério com maior proximidade ao nível do seu significado psicológico. Encontram-se, neste caso, as correlações entre as dimensões de *Bem-estar* e do *self* no QVA com os resultados no questionário de auto-estima; as correlações entre *Autoconfiança*, *Autonomia* e *Relacionamento com os colegas* no QVA e os resultados na escala de solidão; as correlações entre *Autoconfiança*, *Autonomia* e *Bem-estar psicológico* no QVA e os resultados na escala de satisfação com a vida; e, finalmente, as correlações entre *Bem-estar físico* e *Bem-estar psicológico*, *Autoconfiança*, *Autonomia* e *Ansiedade na avaliação* no QVA com os resultados na escala de ansiedade.

Por último, apreciando as vivências académicas em função do tipo de aluno (deslocados/não-deslocados, envolvidos/não-envolvidos em actividades extracurriculares proporcionadas pelo *campus*), verificamos que os resultados obtidos foram sempre no sentido esperado. Por exemplo, os alunos envolvidos em actividades extracurriculares apresentaram médias mais elevadas nas subescalas de *Relacionamento com os colegas* e *Adaptação à instituição*, apesar de apresentarem resultados mais baixos nas subescalas reportadas à aprendizagem e ao rendimento académico (Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais &

Fernandes, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Soares, Almeida & Vasconcelos, 2001; Vasconcelos, Almeida & Soares, 2002).

Para a análise da validade interna do QVA, procedemos ainda ao estudo da estrutura factorial dos resultados nas 17 subescalas com a amostra de alunos do 1º ano da Universidade do Minho (n=1273). Optou-se por uma análise em componentes principais com rotação *varimax*, sendo considerados todos os factores que apresentassem um valor-próprio igual ou superior à unidade. No quadro VI, apresentam-se as saturações factoriais das subescalas nos cinco factores isolados (apenas se apresentam no quadro as saturações $\geq 0,40$).

Quadro VI - Análise factorial das subescalas do QVA

Subescalas QVA	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
<i>Autonomia</i>	0,61	-	0,40	-	-
<i>Percepção pessoal competências</i>	0,61	0,58	-	-	-
<i>Autoconfiança</i>	0,80	-	-	-	-
<i>Bem-estar físico</i>	0,62	-	-	-	-
<i>Bem-estar psicológico</i>	0,76	-	-	-	-
<i>Adaptação ao curso</i>	-	0,77	-	-	-
<i>Desenvolvimento carreira</i>	-	0,83	-	-	-
<i>Métodos de estudo</i>	-	-	-	0,73	-
<i>Bases conhecimentos</i>	0,45	0,68	-	-	-
<i>Gestão de tempo</i>	-	-	-	0,80	-
<i>Ansiedade na avaliação</i>	0,86	-	-	-	-
<i>Adaptação à instituição</i>	-	-	0,77	-	-
<i>Env. actividades extracurriculares</i>	-	-	0,81	-	-
<i>Relacionamento colegas</i>	-	-	0,78	-	-
<i>Relacionamento professores</i>	-	-	-	0,46	-
<i>Gestão recursos económicos</i>	-	-	-	-	0,77
<i>Relacionamento família</i>	-	-	-	0,42	0,57
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 apontam para um factor que assume bastante importância (41% da variância) e que está essencialmente associado às subescalas envolvendo aspectos mais ligados ao desempenho académico do estudante (percepção de capacidades, bases de conhecimentos e ansiedade na realização dos testes), bem como às dimensões psicológicas da maturidade e do bem-estar. O factor II está mais directamente relacionado com o projecto vocacional do estudante (carreira), e onde a adaptação ao curso está obviamente incluída. O factor III poder-se-á assumir como mais associado à adaptação académica do aluno, entrando aqui a adaptação à Universidade, o relacionamento com os colegas e o envolvimento em actividades extracurriculares proporcionadas pela instituição de Ensino Superior frequentada. O factor IV, ainda associado à realização académica dos alunos, reúne as subescalas relativas às

capacidades do aluno para organizar o estudo e gerir o tempo, assim como o apoio recebido por parte dos professores e da família (tratam-se de alunos do 1º ano em que estes apoios são sentidos como particularmente relevantes face às mudanças ocorridas nos processos de ensino-aprendizagem na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior). Finalmente, o factor V parece reflectir uma vertente mais económico-familiar de suporte do aluno.

Em relação ao QVA-r foi também conduzida uma análise da sua validade interna (Almeida *et al.*, 2004). Cerca de 45% da variância dos 60 itens reparte-se por cinco factores. O primeiro factor, explicando 20,6% da variância, reúne os 13 itens da subescala *Carreira* que traduz a satisfação do estudante com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização sócio-profissional com essa formação e a existência de um projecto vocacional associado ao curso. O segundo factor, explicando 7,7% da variância, agrupa os 13 itens da subescala *Pessoal* muito embora dois desses itens (item 26 “*Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá*” e item 23 “*Sinto confiança em mim próprio/a*”) apareçam também saturados no Factor III e IV. Este factor abarca, globalmente, as percepções pessoais de bem-estar e de auto-estima, bem como outras facetas do *self* e da identidade do aluno. O terceiro factor, explicando 6,0% da variância, reúne os 13 itens da subescala *Interpessoal* que integra as relações com os pares, as amizades e o envolvimento em actividades extra-curriculares de cariz eminentemente social. O quarto factor, explicando 5,4% da variância, reúne os 13 itens da subescala *Estudo*, que reflectem o investimento do estudante nas actividades curriculares, os seus métodos de trabalho e as percepções pessoais de capacidade e de sucesso face às exigências do curso frequentado. De referir que três dos seus itens saturam simultaneamente na dimensão *Pessoal* (item 25: “*Sinto-me me forma e com um bom ritmo de trabalho*”; item 31: “*Não consigo concentrar numa tarefa durante bastante tempo*”; e item 35: “*A minha capacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas*”). Por último, o quinto factor, explicando 3,6% da variância, integra 7 dos 8 itens da subescala *Institucional*, ou seja, não integra o item 15 que, como já comentámos, apresentou também dificuldades a propósito da consistência interna desta subescala. Globalmente, este factor reporta-se à utilização e satisfação dos estudantes com o *campus*, os serviços existentes e o ambiente envolvente

8. Aplicação e correcção

A aplicação e correcção não diferem dos questionários similares. Na aplicação da versão integral importa prevenir os sujeitos do tempo necessário à sua administração (atendendo ao elevado número de itens – 30 minutos) para que a sua colaboração seja assegurada. Na cotação final das subescalas importa previamente recodificar (inverter) as pontuações nos itens formulados negativamente. A pontuação nas subescalas traduz o somatório da pontuação nos itens que as integram.

9. Interpretação dos resultados

a. dimensões e sua interpretação

As subescalas do QVA e do QVA-*r* cobrem dimensões pessoais, interpessoais e institucionais da adaptação académica dos estudantes e, dentro de cada uma dessas vertentes de análise, são considerados vários domínios ou tipos de vivências dos alunos. O conteúdo de tais dimensões e domínios deve servir o propósito da interpretação dos resultados em cada uma das subescalas utilizadas.

b. normas, critérios ou parâmetros

Não existem normas para as subescalas do QVA e do QVA-*r*. Os interessados podem recorrer à ponderação directa dos valores obtidos através da comparação com a média e desvio-padrão dos resultados aqui facultados. Importa, no entanto, esclarecer que a amostra considerada foi maioritariamente constituída por alunos do 1º ano e do Ensino Superior universitário. Uma segunda forma de apreciação dos resultados é considerar o valor intermédio de cada subescala (calculado multiplicando o número de itens de cada subescala por 3, valor central na escala *likert* de 5 pontos). Outras sugestões de análise podem ser consideradas e que incluem, por exemplo, a análise do conteúdo dos itens pontuados de uma forma mais discrepante pelos alunos, face a esta pontuação média no item ou ao valor obtido na subescala. Importa, no entanto, atender ao significado a atribuir às pontuações dos alunos nas subescalas *Relacionamento com a família* e *Gestão dos recursos económicos*. No caso da subescala *Relacionamento com a família*, as notas mais elevadas traduzem níveis também mais elevados de interdependência (diríamos uma situação de compromisso entre a dependência e a independência familiar absolutas). Neste caso, o jovem torna-se autónomo, mas mantém relações de proximidade afectiva e social com os seus familiares. Na subescala *Gestão dos recursos económicos*, as pontuações elevadas dos alunos podem reflectir tanto dificuldades na gestão das verbas auferidas, como situações económicas difíceis. Também aqui, dever-se-á proceder a uma avaliação complementar dos itens, tomados isoladamente, sobretudo quando os valores nesta subescala forem particularmente elevados. Esta análise intra-subescala permite assim um melhor conhecimento do sentido a atribuir aos valores obtidos.

No Quadro VII, apresentam-se os resultados nas 17 subescalas do QVA. Esta apresentação considera, a par da média e do desvio-padrão, alguns índices da distribuição dos resultados (dispersão, assimetria e curtose).

Quadro VII - Estatística descritiva dos resultados por subescala do QVA

Subescalas QVA	Média	Dp	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
<i>Autonomia</i>	42,3	6,35	19	60	-0,11	0,01
<i>Percepção pessoal competências</i>	34,3	5,07	14	49	-,04	0,43
<i>Autoconfiança</i>	40,8	6,44	16	58	-0,30	0,40
<i>Bem-estar físico</i>	50,0	7,19	22	65	-0,56	0,39
<i>Bem-estar psicológico</i>	45,8	9,55	18	68	-0,18	-0,14
<i>Adaptação ao curso</i>	51,9	9,08	20	74	-0,29	-0,01
<i>Desenvolvimento carreira</i>	49,0	8,50	20	70	-0,18	-0,09
<i>Métodos de estudo</i>	36,3	5,51	18	53	-0,01	0,19
<i>Bases conhecimentos</i>	20,1	3,90	7	30	0,01	0,00
<i>Gestão de tempo</i>	26,1	4,90	9	39	-0,13	0,41
<i>Ansiedade na avaliação</i>	30,8	5,92	10	49	-0,14	0,39
<i>Adaptação à instituição</i>	42,5	6,11	18	55	-0,55	0,40
<i>Env. actividades extracurriculares</i>	33,3	5,93	15	53	0,27	0,01
<i>Relacionamento colegas</i>	56,8	8,71	22	75	-0,32	-0,03
<i>Relacionamento professores</i>	40,5	7,20	17	67	0,07	0,21
<i>Gestão recursos económicos</i>	27,1	6,06	8	40	-0,23	-0,18
<i>Relacionamento família</i>	39,9	6,32	15	50	-0,82	0,66

O Quadro VIII apresenta os resultados nas subescalas do QVA-*r*. A par da informação relativa à média, apresentam-se elementos relativos à dispersão dos resultados.

Quadro VIII - Estatística descritiva dos resultados por subescala do QVA-*r*

Subescalas QVA	Média	Dp	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
<i>Pessoal</i>	44,9	8,76	13	65	-0,36	0,16
<i>Interpessoal</i>	47,1	7,76	24	65	-0,33	-0,00
<i>Carreira</i>	49,4	9,59	19	65	-0,78	0,21
<i>Estudo</i>	42,1	7,51	14	64	-0,27	0,49
<i>Institucional</i>	32,6	4,21	14	41	-0,91	1,19

As médias obtidas nas subescalas do QVA e do QVA-*r* situam-se a um nível intermédio das pontuações, ou ligeiramente superior a esse valor estimado, em face do respectivo número de itens. A par dos adequados índices de curtose e assimetria, consegue-se sempre obter um intervalo não inferior a duas unidades de desvio-padrão acima e abaixo da média por referência ao limite inferior e superior das pontuações possíveis.

10. Avaliação crítica

a. vantagens e potencialidades

O QVA nas suas duas versões apresenta como principais vantagens o conjunto alargado de áreas avaliadas e de itens por subescala que decorrem das próprias verbalizações dos estudantes portugueses a que se destina. Tal situação concorre para a sua validade facial e de conteúdo. Nesta mesma linha, a percepção acerca da validade ecológica da informação obtida parece-nos conseguida. Acrescente-se, ainda, o número já considerável de estudos realizados em diferentes instituições nacionais de Ensino Superior, a par de uma confirmação sistemática de índices adequados de precisão e de validade. Uma outra vantagem prende-se com a existência de duas versões do questionário o que garante maior versatilidade à sua utilização. Consoante os objectivos, as necessidades e as condições disponíveis, pode-se optar pela versão integral e mais demorada, ou pela versão abreviada do QVA.

b. limitações

Importa reconhecer que o QVA e o QVA-*r* se assumem como instrumentos de despiste de dificuldades (*screening*), o que desde logo traduz uma limitação quando se pretende, com o seu uso, fazer avaliações mais sólidas das dificuldades experienciadas pelos estudantes. Por outro lado, e mesmo considerando que se trata de uma prova de *screening*, pode-se apontar o elevado número de itens que integra, sobretudo na versão integral, que torna a sua aplicação algo demorada e pode gerar alguma resistência ou alheamento por parte de alguns estudantes.

Os estudos conduzidos a propósito da consistência e da validade das subescalas seja do QVA seja do QVA-*r* sugerem alguma coerência interna dos itens e sua organização de acordo com a fundamentação teórica dos constructos avaliados. Mesmo assim, na subescala *Envolvimento em actividades extracurriculares* do QVA, assim como na subescala *Institucional* do QVA-*r* encontramos índices de consistência interna mais baixos. De referir, ainda, neste último caso, que um dos oito itens não aparece saturado no factor respectivo. Dado o conteúdo do item em apreço “*Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade*”, é possível antecipar alguma variabilidade e imprecisão nas respostas dos estudantes recém-chegados à instituição (a maioria dos estudos tomaram alunos do 1º ano, e geralmente no decurso do 1º semestre). Finalmente, a ausência de normas ou de valores normativos, é outra limitação importante na utilização do QVA e do QVA-*r*, e que explica o seu uso quase exclusivo para efeitos de investigação, até ao momento.

c. desenvolvimentos futuros

A progressiva utilização do QVA e do QVA-r pelos serviços de acção social e de apoio psico-socio-educativo das instituições portuguesas do Ensino Superior irá permitir uma recolha bastante ampla e alargada de dados que, seguramente, nos permitirão, num futuro próximo, produzir valores de referência (não normas) para apoiar uma melhor interpretação dos resultados. O cruzamento com outras variáveis pessoais e académicas, ou a realização de estudos longitudinais, irão igualmente concorrer para uma melhor compreensão tanto do funcionamento da escala como dos processos que acompanham a transição dos alunos do Ensino Secundário para o Ensino Superior, os seus níveis de adaptação, satisfação, desenvolvimento e sucesso académicos obtidos não só no 1º ano, mas ao longo da frequência do Ensino Superior e em função dos cursos frequentados (numa perspectiva de análise longitudinal e transversal).

11. Bibliografia fundamental

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- 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*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIX, 2, 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 1, 3-20.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Freitas, A. C. (2004). Integración y adaptación académica en la universidad: Estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 8 (Vol. II), 169-182.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G. & Ramalho, V. M. (1998). 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 Psicologia e Educación*, 2 (2), 41-48.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Araújo, S. & Vila-Chã, M. C. (2000). Questionário de Vivências Académicas: Precisão das subescalas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 81-90). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Salgueiro, A. P., Freitas, A. C. & Vasconcelos, R. (2004). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Novo estudo de validação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas do X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 449-454). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

- Araújo, B. R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem*. Dissertação de doutoramento. Porto: Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Carneiro, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Costa, E. S. P. (2004). *Saúde mental, estratégias de coping e adaptação académica: Uma investigação com estudantes universitários do segundo ano de Viseu*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Costa, E. & Leal, I. (2005). Saúde mental e adaptação académica: Uma investigação com estudantes de Viseu. *Psicologia e Educação*, 4, 75-82.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6 (1), 1-10.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (no prelo). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4, 33-43.
- Horta, L. M. A. (2003). Adaptação e rendimento académico de alunos do Ensino Superior. Dissertação de mestrado. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Machado, C. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (133-145). Porto: Porto Editora.
- Machado, C., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2002). Academic experience in the beginning and end of university. *European Journal of Education*, 37, 387-394.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pires, H. S., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 119-127). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX (2), 205-217.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. & Vasconcelos R. M. (2001). *Envolvimento extracurricular e adaptação académica: Diferenças de género, curso e ano de frequência*. www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Actas do Congresso Internacional de Educação em Engenharia*. Santos, Brasil.
- Villar, J. D. (2001). *Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de Arquitetura e Engenharia*. Dissertação de Mestrado. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.
- Villar, J. D. & Santos, A. A. A. (2001). *Questionário de Vivência Universitária: Adaptação para estudantes brasileiros*. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.

12. Material

Para além das duas versões da prova e do manual, não existe outro material necessário ou de apoio à aplicação do questionário.

13. Edição e distribuição

Trata-se de uma edição dos autores, podendo os interessados contactá-los para efeitos de autorização de uso.

14. Contacto dos autores

Leandro S. Almeida, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga (e-mail: leandro@iep.uminho.pt)

Ana Paula Soares, Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga (e-mail: asoares@iep.uminho.pt).

Joaquim Armando G. Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, s/n, 3000 Coimbra (jferreira@fpce.uc.pt)