

QUESTIONÁRIO DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO (QEA)

Ana Paula Soares & Leandro S. Almeida
(Universidade do Minho)

1. Indicações

1.1. dimensões avaliadas

O *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA; Soares & Almeida, 2001), é um questionário de auto-relato que procura avaliar aquilo que os jovens esperam encontrar/concretizar na instituição de Ensino Superior onde acabaram de entrar (Versão A - *expectativas*), e aquilo que efectivamente tiveram oportunidade de encontrar/realizar no decurso do primeiro ano enquanto estudantes desse nível de ensino (Versão B - *comportamentos*). Encontra-se, assim, disponível em duas versões que procuram avaliar o grau de envolvimento dos alunos na vida universitária em dois momentos temporalmente distintos: imediatamente após o ingresso no curso-estabelecimento de ensino em que foram colocados (Versão A) e, por exemplo, no final do primeiro ano da sua experiência universitária (Versão B). A utilização das duas versões em momentos distintos permite, assim, a realização de estudos comparativos e inferir até que ponto as expectativas inicialmente formuladas foram ou não realmente concretizadas, conduzindo à satisfação ou, pelo contrário, à desilusão académica dos estudantes.

Constituído por 38 itens numa escala de resposta de tipo *Likert* de quatro pontos (1 – *Nunca ou quase nunca*; 2 – *Poucas vezes*; 3 - *Bastantes vezes*; e 4 - *Sempre ou quase sempre*), o QEA assenta numa concepção multidimensional, que envolve componentes cognitivo-motivacionais e comportamentais do envolvimento académico dos estudantes. O envolvimento académico dos estudantes é aqui entendido como o grau de investimento cognitivo e comportamental que os estudantes esperam dedicar (Versão A) ou dedicaram (Versão B) à vida universitária. A vida universitária, por sua vez, é entendida como envolvendo diferentes aspectos, reportando-se o QEA, a cinco principais. O Quadro I apresenta as cinco dimensões ou subescalas que integram o QEA nas suas duas versões.

Quadro I – Dimensões do QEA (Soares, 2003)

Dimensões/subescalas

<i>Envolvimento institucional</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos nas actividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, e de utilização dos serviços de apoio disponíveis. Inclui, ainda, a avaliação que os estudantes realizam acerca do tipo de relação que esperam estabelecer/estabeleceram com os seus professores.
<i>Envolvimento vocacional</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em actividades relacionadas com a implementação/desenvolvimento dos seus planos/objectivos vocacionais.
<i>Envolvimento social</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em actividades sociais de interacção com os colegas do seu e/ou doutros cursos da Universidade. Inclui, ainda, a avaliação que realizam do grau em que serão/foram capazes de estabelecer relações de maior proximidade (intimidade) com eles.
<i>Utilização de recursos</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de utilização dos recursos disponíveis no <i>campus</i> , tanto no que se refere às infra-estruturas (e.g. biblioteca, ginásio, bares), como aos equipamentos existentes (e.g. laboratorial, informático, electrónico), para a realização de actividades académicas e/ou recreativas.
<i>Envolvimento curricular</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos nas actividades mais directamente relacionadas com as aprendizagens curriculares inerentes ao curso que frequentam.

1.2. populações alvo

O QEA, nas suas duas versões, destina-se a alunos a frequentarem o Ensino Superior em Portugal (universitário e politécnico), muito embora os estudos desenvolvidos até à data tenham incluído essencialmente alunos universitários do primeiro ano (cf. Almeida *et al.*, 2003, 2005; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2002, 2004, 2005). Assim, e muito embora se considere que a Versão A deva ser administrada a alunos do primeiro ano preferencialmente antes ou logo após o seu ingresso no estabelecimento de ensino (para que o contacto com o curso/instituição não “contamine” as suas expectativas), antecipa-se a possibilidade da Versão B poder ser administrada a alunos que não exclusivamente no final do primeiro ano.

2. História

O QEA resultou de um projecto de investigação iniciado pelos seus autores no ano lectivo 2000/01 e que consubstanciou as provas de doutoramento da primeira autora. Na altura procurava-se um instrumento que, ajustado às características sócio-culturais portuguesas, avaliasse o que os alunos esperavam fazer/realizar enquanto alunos do Ensino Superior, comparando-o, posteriormente, com aquilo que efectivamente tiveram oportunidade de fazer/realizar.

Nessa linha de preocupações, e atendendo à inexistência de instrumentos ajustados às características dos jovens portugueses que avaliassem, especificamente, as suas expectativas de envolvimento à entrada da Universidade e os seus comportamentos efectivos de envolvimento enquanto nesse nível de ensino (e que assentassem, ainda, numa mesma

conceptualização e operacionalização), avançámos com a construção de um questionário que designámos por *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA). De referir que, numa fase inicial, o questionário foi designado por *Questionário de Expectativas Académicas* (QEA). Contudo, a criação de duas versões do mesmo, obrigou à sua redesignação pelo que passou a denominar-se por *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA): Versão A (*expectativas*) e Versão B (*comportamentos*).

Os estudos de construção e validação do QEA incluíram procedimentos e análises de natureza qualitativa e quantitativa. Assim, numa primeira fase, e após terem sido analisados instrumentos congéneres (entre os quais se destacam o *College Student Experiences Questionnaire* - CSEQ; Pace, 1990; o *College Student Expectations Questionnaire* - CSXQ; Kuh & Pace, 1998; o *Student Adaptation to College Questionnaire* - SACQ; Baker & Siryk, 1989; e o *Anticipated Student Adaptation to College Questionnaire* - ASCAQ; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Baker & Schultz, 1992a), e se ter auscultado a opinião de especialistas no domínio, avançámos com uma versão experimental constituída por 50 itens que procuraram cobrir as expectativas (Versão A) e os comportamentos (Versão B) de envolvimento académicos dos alunos em seis áreas ou domínios: (i) grau de utilização das infra-estruturas, serviços e equipamentos disponíveis na instituição (*Recursos*); (ii) grau de investimento nas interacções com os colegas (*Relação colegas*); e (iii) com os professores (*Relação professores*); (iv) grau de investimento nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo curso (*Curso*); (v) grau de investimento nas actividades de implementação/desenvolvimento dos objectivos/planos vocacionais (*Vocacional*); e (vi) grau de envolvimento nas actividades de natureza extracurricular proporcionadas pelo contexto universitário (*Actividades extracurriculares*). Especificamente, a versão experimental do QEA (tanto na Versão A como na B), integrou 8 itens relativos às infra-estruturas, serviços e equipamentos disponíveis na instituição; 9 itens relativos às interacções com os colegas; 7 itens relativos às interacções com os professores; 9 itens relativos ao envolvimento nas actividades de aprendizagem do curso; 11 itens relativos à implementação/desenvolvimento do projecto vocacional; e 6 itens relativos ao envolvimento nas actividades extracurriculares proporcionadas pelo *campus*.

Com esta versão procedeu-se à *reflexão falada* do questionário junto de um grupo de estudantes, com características semelhantes às da amostra definitiva do estudo. Foram registadas as suas reacções verbais e não-verbais, bem como o tempo médio de realização do mesmo. Após a administração, foram entrevistados, individualmente, registando-se, ainda, as dificuldades encontradas na compreensão e resposta a cada um dos itens do questionário. A atitude geral dos sujeitos face ao questionário foi positiva e o tempo médio de realização foi de 10 minutos. Em termos gerais, na *reflexão falada*, os alunos demonstraram ter compreendido as instruções e o conteúdo dos itens, pelo que não se procedeu a qualquer alteração de forma ou conteúdo.

De seguida, com esta versão, avançámos para um primeiro estudo das qualidades psicométricas do instrumento, junto de uma amostra alargada de estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho (Soares & Almeida, 2001). Dos 50 itens elaborados à partida, chegámos a uma versão do questionário constituída por 34 itens que explicaram, no seu conjunto, 53% da variância dos resultados. De referir, ainda, que embora a estrutura factorial entretanto obtida não tenha replicado, na totalidade, a esperada, ela organizou-se de forma consistente com o modelo hipotetizado, em cinco dimensões ou subescalas: *Envolvimento institucional* (factor I), *Envolvimento vocacional* (factor II), *Envolvimento social* (factor III), *Utilização de recursos* (factor IV), e *Envolvimento curricular* (factor V). O QEA apresentou, ainda, qualidades métricas bastante satisfatórias de validade e fidelidade, com valores *Alpha de Cronbach* para as diversas subescalas que oscilaram entre .76 (nas subescalas *Envolvimento social* e *Envolvimento curricular*) e .91 (na subescala *Envolvimento institucional*).

Posteriormente foi desenvolvido um segundo estudo de validação da escala (cf. Soares, 2003; Soares & Almeida, 2005), dado o estudo original ter analisado a validade e dimensionalidade do QEA tomando as duas versões de forma conjunta e numa amostra de estudantes universitários que considerou tanto alunos tradicionais como não-tradicionais. Com esse segundo estudo, os autores procuraram avaliar a invariância da estrutura dimensional do QEA quando as duas versões são tomadas individualmente (uma vez que o momento de avaliação do envolvimento – início *versus* outro momento do percurso académico dos alunos - pode condicionar a sua estrutura), e junto de uma amostra constituída apenas por alunos tradicionais (idades em tornos dos 18 anos e sem o exercício de qualquer actividade profissional). Os alunos tradicionais tendem a diferenciar-se dos alunos não-tradicionais pelo tipo de intenções, motivações e inquietudes que apresentam, manifestando geralmente maior disponibilidade para um envolvimento académico mais intenso. Os resultados deste estudo permitiram obter uma solução factorial, comum a ambas as versões da escala, constituída por 38 itens distribuídos pelas cinco dimensões definidas no primeiro estudo.

3. Fundamentação teórica

O processo de adaptação à Universidade é um processo complexo que envolve múltiplos factores de natureza pessoal e contextual (Baker & Siryk, 1984; Brooks & DuBois, 1995; Soares, 1998, 2003). A vasta literatura que neste âmbito tem sido produzida revela que as características com que os alunos ingressam no Ensino Superior tanto académicas, como não-académicas ou psicossociais se revelam importantes preditores do ajustamento dos jovens às exigências, pressões e desafios da vida universitária (cf. Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005).

Entre as características não-acadêmicas ou psicossociais, as expectativas de envolvimento acadêmico que os alunos almejam à entrada do Ensino Superior, assim como aquilo que realmente conseguem concretizar enquanto alunos desse nível de ensino, têm sido entendidos como factores importantes a considerar nesse processo (Berdie, 1966; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Lauterbach & Vielhaber, 1966; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001; Stern, 1966). Eles são definidos como o grau de investimento cognitivo e comportamental que os estudantes estão dispostos a dedicar (expectativas) ou dedicaram (comportamentos) à vida universitária, afectando de forma significativa os níveis de satisfação, rendimento e desenvolvimento obtidos (Baker & Schultz, 1992ab; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Shaw, 1968; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2005).

Adicionalmente, a confirmação ou, pelo contrário, a “violação” das expectativas inicialmente formuladas podem constituir um importante factor na compreensão/explicação dos níveis de satisfação, rendimento e desenvolvimento psicossocial experienciados pelos estudantes. Especificamente, estudantes com elevadas expectativas, cuja experiência académica não as satisfaz, podem vivenciar a sua experiência académica de uma forma mais negativa e *stressante* do que aqueles cuja experiência académica correspondeu ou excedeu, claramente, as suas expectativas iniciais (Soares, 2003; Soares & Almeida, 2004). Como a investigação tem demonstrado, embora muitas dessas expectativas se possam realmente concretizar, a maioria dos jovens possuem visões “irrealistas e ingénuas” acerca daquilo que a vida universitária encerra, corroborando a ideia do “*freshmen myth*” avançada por Stern (1966). A investigação nacional desenvolvida com o QEA tem também confirmado este efeito (Almeida *et al.*, 2003, 2005; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2002, 2004).

4. Estudos realizados em Portugal

4.1. datas e objectivos

Para além dos estudos referenciados que procuraram validar a escala no contexto nacional (Soares & Almeida, 2001, 2005; Soares, 2003), os restantes estudos desenvolvidos procuraram essencialmente caracterizar as expectativas e/ou os comportamentos de envolvimento dos alunos na vida universitária (Almeida *et al.*, 2003, 2005; Soares & Almeida, 2002), avaliar o impacto da discrepância entre as expectativas inicialmente formuladas e os comportamentos efectivos de envolvimento dos alunos na qualidade das suas vivências académicas (Soares & Almeida, 2004) ou nos seus níveis de satisfação, bem-estar, rendimento e desenvolvimento atingidos (Soares, 2003).

Adicionalmente, um outro conjunto de estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de avaliar o impacto de algumas variáveis sócio-demográficas (género, nível sócio-económico e

cultural da família de origem dos alunos, estatuto de residência – deslocado/não-deslocado) e do percurso escolar anterior (média de ingresso, opção curso e/ou estabelecimento de ensino de entrada, curso frequentado), na formulação do tipo de expectativas e/ou comportamentos de envolvimento dos alunos na vida universitária (Almeida *et al.*, 2005; Soares, 2003).

4.2. amostra e metodologia

Os estudos têm sido conduzidos essencialmente com amostras de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior universitário. O primeiro estudo de validação ocorreu numa amostra com 1956 estudantes a frequentar o primeiro ano de 42 cursos de licenciatura da Universidade do Minho, e o segundo incluiu uma amostra de 667 alunos. Também os restantes estudos têm incluído um número alargado de alunos que, basicamente, frequentam pela primeira vez o primeiro ano do Ensino Superior, em idades tradicionais (i.e. imediatamente após a conclusão do Ensino Secundário), e sem o exercício de qualquer actividade profissional (seja em *part* ou *full time*). A metodologia de constituição das amostras tem obedecido a uma lógica ora de conveniência ora de estratificação aleatória em função do tipo de cursos frequentados pelos alunos (dada a relevância que as experiências educativas aí proporcionadas parecem ter na concretização ou, pelo contrário, na desconfirmação das expectativas inicialmente formuladas).

4.3. dados qualitativos e quantitativos dos itens

Os resultados dos estudos da análise da distribuição das respostas aos itens do QEA, integraram os 50 itens da versão experimental (Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2005) e incidiram no estudo da variabilidade e na apreciação dos resultados nas medidas de tendência central da distribuição das respostas aos itens (valores mínimos e máximos, 1º e 3º quartis e valores de moda e mediana) para cada uma das suas versões.

Os resultados da análise descritiva dos itens evidenciaram uma distribuição distinta no padrão de respostas dos sujeitos da Versão A para a Versão B do questionário. Com efeito, embora os valores mínimos e máximos dos itens em ambas as versões tenham oscilado entre 1 e 4, os dois valores extremados da distribuição (excepto no caso do item 25 que, tanto na versão A como na Versão B oscilou entre 2 e 4), os restantes indicadores estatísticos revelaram diferenças.

Na Versão A, os valores de moda e mediana oscilaram entre 1 e 4 na quase totalidade dos itens, havendo apenas cinco que apresentaram valores extremos (dois no valor mínimo e três no valor máximo). Este facto evidencia uma maior concentração das respostas junto dos valores mais elevados da distribuição, o que reflecte, globalmente, a existência de expectativas iniciais muito positivas quanto ao seu envolvimento nos diferentes aspectos da

vida universitária. Contudo, e apesar das precauções que estes resultados sugerem (menor variabilidade), cremos que tal situação pode estar associada ao padrão já identificado por outros autores, de visões irrealistas, optimistas e fantasiosas que muitos jovens possuem à entrada do Ensino Superior.

Com efeito, na Versão B, encontramos uma distribuição algo distinta e sempre no sentido da descida generalizada dos valores de resposta aos itens. Os valores de moda oscilaram entre 1 e 4, e de mediana entre 1.00 e 3.00. Aos dois itens que, na Versão A, tinham apresentado, como valor de mediana, o valor mínimo da distribuição, acrescentaram-se agora mais seis. Por outro lado, e ao contrário da Versão A, nenhum item apresentou como valor de mediana, o valor máximo da escala de resposta. Esta situação parece reflectir que os alunos ingressam na Universidade com um padrão de expectativas de envolvimento superior aos seus comportamentos efectivos de envolvimento nesse nível de ensino (pelo menos no decurso do primeiro ano da sua frequência universitária).

4.4. resultados no âmbito da precisão

Os estudos de avaliação da precisão do QEA foram realizados através do cálculo da consistência interna tendo os índices de *Alpha de Cronbach* superado os limiares críticos estabelecidos na literatura. O Quadro II apresenta os resultados de consistência interna encontrados.

Quadro II – Dimensões, número de itens e valores *Alpha de Cronbach* do QEA (Soares, 2003; Soares & Almeida, 2005)

Dimensões/subescalas	Itens	<i>Alpha de Cronbach</i>	
		Versão A	Versão B
<i>Envolvimento institucional</i>	10	.83	.77
<i>Envolvimento vocacional</i>	10	.79	.78
<i>Envolvimento social</i>	6	.68	.76
<i>Utilização de recursos</i>	6	.74	.71
<i>Envolvimento curricular</i>	6	.66	.68

Os valores obtidos, em cada uma das versões do QEA (cf. Quadro II), mostram-se adequados face aos objectivos da avaliação, sendo interessante notar que todos os coeficientes *Alpha* se situaram acima de .70 (excepto na Versão A da subescala *Envolvimento social* e em ambas as versões da subescala *Envolvimento curricular*). Nas versões A e B os valores *Alpha* revelaram uma tendência para descer ligeiramente (excepto nas subescalas *Envolvimento social* e *Envolvimento curricular*), embora se mantenham dentro dos limites de aceitabilidade. É possível, ainda, obter uma nota global de avaliação do envolvimento académico dos alunos em cada uma das versões (*Nota global de expectativas*

de *envolvimento académico* e *Nota global de comportamentos de envolvimento académico*), tal como legitimado pela análise factorial de segunda ordem conduzida por Soares (2003), apresentando níveis de consistência interna igualmente satisfatórios (Versão A - $\alpha=.90$; Versão B - $\alpha=.88$).

4.6. resultados relativos à validade

Para além dos procedimentos de *validade de conteúdo* utilizados nas fases iniciais de construção do QEA, vários outros estudos foram conduzidos para apreciar a sua *validade empírica* (por referência a critério) e de *constructo* (validade factorial). No que se refere à *validade empírica*, as correlações encontradas entre o rendimento académico dos alunos no primeiro ano e as expectativas/comportamentos de envolvimento curricular são positivas e estatisticamente significativas. Essa correlação, igualmente significativa, passa a negativa quando se consideram as expectativas/comportamentos de envolvimento social dos alunos na vida universitária (Soares, 2003).

No que se refere à *validade de constructo*, o recurso à análise factorial exploratória a partir da análise de componentes principais (ACP), com rotação *varimax*, revelou, em ambas as versões, uma estrutura definida por cinco factores, com valores-próprio superiores à unidade, e que explicaram, no seu conjunto, 42% da variância dos resultados nos itens na Versão A, e 41% na Versão B. Importa atender que estes valores se referem ao estudo de validação onde se consideraram os resultados de ambas as versões de forma separada (Soares, 2003; Soares & Almeida, 2005), embora se tenham eliminado, à partida, os itens que não saturaram em nenhum dos cinco factores identificados na análise conjunta.

As soluções factoriais encontradas revelam grande similaridade entre si, embora a ordem sequencial de apresentação dos mesmos se tenha alterado (na Versão A: Factor I - *Envolvimento institucional*; factor II - *Envolvimento vocacional*; factor III - *Utilização de recursos*; factor IV - *Envolvimento curricular*, e factor V - *Envolvimento social*; na Versão B: Factor I - *Envolvimento vocacional*; factor II - *Envolvimento institucional*; factor III - *Envolvimento social*; factor IV - *Utilização de recursos*; e factor V - *Envolvimento curricular*) e, nalguns casos, certos itens tenham saturado com um peso $\leq .40$), replicando, basicamente, a especificidade dos factores anteriormente identificados por Soares e Almeida (2001). Estes factores conseguiram, ainda, assumir definição e âmbito próprios face ao modelo subjacente à sua construção, embora com algumas diferenças em relação ao inicialmente hipotetizado. Com efeito, os itens relativos às expectativas/comportamentos de envolvimento no relacionamento com os professores associaram-se aos itens relativos às expectativas/comportamentos de utilização dos serviços (serviços de apoio social e/ou psicológico, orientação vocacional) e de envolvimento nas actividades extracurriculares

existentes na instituição (associativas e/ou recreativas), num único factor que designámos por *Envolvimento institucional*. Os restantes factores são factores simples que traduzem, basicamente, as expectativas/comportamentos de envolvimento dos alunos no que concerne à implementação/desenvolvimento dos seus projectos de carreira (*Envolvimento vocacional*), às relações a estabelecer/estabelecidas com os grupos de pares (*Envolvimento social*), à utilização dos recursos (infra-estruturas e equipamentos) disponíveis na instituição (*Utilização de recursos*) e ao investimento nas aprendizagens do curso (*Envolvimento curricular*).

O Quadro III apresenta a descrição dos itens retidos em cada factor e a sua saturação em cada uma das versões do QEA. De referir que, na descrição dos itens, apresentámos apenas a sua formulação na Versão A (*expectativas*), dada a sua proximidade em ambas as versões do instrumento.

Quadro III – Itens por factor e respectiva saturação nas versões A e B do QEA (Soares, 2003; Soares & Almeida, 2005)

Envolvimento institucional			
	Itens	Versão A	Versão B
	<i>Participar activamente nos grupos/organyzações de estudantes da Universidade (Núcleos, Associação de Estudantes...)</i>	.42	.54
	<i>Trabalhar com os meus professores em projectos de investigação que tenham em curso</i>	.38	.47
	<i>Conversar com os professores sobre os meus planos e interesses educativos e/ou profissionais</i>	.56	.55
	<i>Assumir funções em cargos académicos da Universidade (delegado de curso, representante dos aluno no Senado...)</i>	.57	.59
	<i>Consultar um especialista da Universidade na área da Orientação Vocacional</i>	.63	.59
	<i>Ir a reuniões convocadas por grupos de estudantes da Universidade (Núcleos, Associação Académica...)</i>	.53	.59
	<i>Falar com os meus professores depois das aulas sobre assuntos relacionados com a sua disciplina</i>	.64	.50
	<i>Falar com os meus professores sobre dificuldades e problemas pessoais</i>	.69	.58
	<i>Procurar/utilizar serviços de apoio social e/ou psicológico existentes na Universidade</i>	.66	.35
	<i>Realizar actividades práticas relacionadas com o meu curso para avaliar as minhas capacidades/desempenho</i>	.60	.63
Envolvimento vocacional			
	<i>Avaliar se as matérias do meu curso vão realmente ao encontro dos meus interesses académicos/profissionais</i>	.32	.29
	<i>Obter informações sobre as profissões e os empregos mais relacionados com o meu curso</i>	.32	.55
	<i>Realizar actividades práticas relacionadas com o meu curso para ver se gosto delas</i>	.57	.51
	<i>Aplicar os conhecimentos aprendidos no meu curso a outras áreas de vida (no emprego, na relação com os amigos, familiares, colegas...)</i>	.34	.51
	<i>Ter professores que expliquem a utilidade prática das matérias abordadas</i>	.47	.28
	<i>Conversar com pessoas especializadas na área profissional do meu curso</i>	.37	.50
	<i>Estar atento/a à evolução do mercado de emprego na área profissional do meu curso</i>	.51	.54
	<i>Adquirir/desenvolver competências profissionais relacionadas com o meu curso</i>	.68	.55
	<i>Rentabilizar os meus conhecimentos e a experiência pessoal para as discussões das aulas e/ou para a realização dos trabalhos/exames</i>	.63	.49
	<i>Realizar actividades práticas relacionadas com o meu curso para avaliar as minhas capacidades/desempenho</i>	.53	.56
Utilização de recursos			
	<i>Utilizar/manipular tecnologias avançadas disponíveis na Universidade (equipamento laboratorial, informático, electrónico...)</i>	.70	.63
	<i>Utilizar os espaços recreativos disponíveis na Universidade (bares, ginásio, campos desportivos...)</i>	.48	.40
	<i>Pesquisar na World Wide Web ou na Internet da Universidade informação relacionada com o meu curso</i>	.63	.55
	<i>Utilizar os espaços da Universidade para fazer trabalhos individuais e/ou de grupo</i>	.38	.55
	<i>Utilizar os computadores disponíveis na Universidade para a elaboração de relatórios/trabalhos</i>	.56	.74
	<i>Utilizar os computadores da Universidade para consultar materiais desta ou doutras bibliotecas</i>	.60	.57

Envolvimento social		
<i>Falar com colegas da Universidade sobre assuntos da actualidade</i>	.50	.60
<i>Encontrar-me com estudantes do meu curso e/ou doutros cursos da Universidade para me divertir, conversar, discutir</i>	.70	.68
<i>Falar com outros estudantes sobre assuntos relacionados com o curso que frequento</i>	.38	.60
<i>Estabelecer um relacionamento mais íntimo com alguns colegas da Universidade</i>	.67	.55
<i>Ter conversas sérias com estudantes cujas crenças e valores diferem dos meus</i>	.32	.65
<i>Falar com outros estudantes sobre questões sociais e éticas</i>	.32	.63
Envolvimento curricular		
<i>Participar activamente nas aulas</i>	.49	.63
<i>Ler a bibliografia recomendada antes de cada aula</i>	.41	.43
<i>Tirar notas ou apontamentos durante as aulas</i>	.63	.70
<i>Utilizar a biblioteca como um espaço para ler, estudar e/ou pesquisar</i>	.56	.62
<i>Ser assíduo e pontual às aulas</i>	.70	.71
<i>Realizar leituras adicionais para a realização dos trabalhos e/ou para a preparação dos exames</i>	.30	.41

5. Aplicação e correcção

A aplicação do QEA, em ambas as versões, pode ser realizada de uma forma individual e/ou colectiva, e sem tempo limite (cerca de 10 minutos são suficientes para esse preenchimento). Para além de ser importante explicitar os objectivos e a forma de resposta ao questionário a sua aplicação não exige cuidados adicionais.

Os itens são cotados de 1 a 4 (de acordo com a escala adoptada) e, uma vez que todos se encontram formulados pela positiva, a pontuação é obtida, em cada subescala, pelo somatório das respostas dos sujeitos aos itens que as integram. É possível também obter uma nota global das expectativas (Versão A) e/ou dos comportamentos (Versão B) de envolvimento académicos dos alunos a partir do somatório de todos os itens que integram a escala. Para uma maior comparabilidade dos resultados por subescala (dado o número diferenciado de itens que integram), sugere-se a divisão do resultado obtido em cada subescala pelo respectivo número de itens.

6. Interpretação dos resultados

6.1. dimensões e sua interpretação

As subescalas do QEA avaliam expectativas (Versão A) e comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em cinco áreas ou dimensões da vida académica: curso e instituição, relação com os colegas do seu e/ou doutros cursos da Universidade, e utilização das infra-estruturas e equipamentos existentes no *campus* para a realização de actividades académicas e/ou recreativas.

Pontuações mais elevadas, na Versão A do questionário, traduzem expectativas ou intenções de maior envolvimento dos estudantes nos diferentes aspectos da vida universitária (instituição, projecto de carreira, pares, recursos disponibilizados e curso), enquanto que,

valores mais baixos, traduzem intenções de menor envolvimento. De forma semelhante, valores mais elevados na Versão B do questionário traduzem comportamentos de maior envolvimento dos alunos na vida universitária. De referir, no entanto que, apesar de se poder considerar uma nota global em cada uma das versões do QEA, em face do significado diferenciado de cada uma das cinco áreas, os alunos podem apresentar um padrão de expectativas/comportamentos de envolvimento distintos em função da área/dimensão considerada. Um estudante pode, por exemplo, apresentar elevadas expectativas e/ou comportamentos de envolvimento social e institucional, elevadas expectativas e/ou comportamentos de utilização dos recursos existentes no *campus* e baixas expectativas e/ou comportamentos de investimento no seu curso e projecto de carreira. Contudo, e apesar de cada uma dessas áreas assumir alguma singularidade, os padrões de expectativas/comportamentos de envolvimento dos alunos tendem a apresentar alguma consistência ao longo das várias dimensões avaliadas (cf. Almeida *et al.*, 2003, 2005; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2002, 2004).

6.2. normas, critérios ou parâmetros

Não existem normas para as subescalas do QEA. Os interessados podem recorrer à ponderação directa dos valores obtidos através da comparação com a média e o desvio-padrão dos resultados aqui facultados. Importa, no entanto, esclarecer que a amostra considerada foi constituída por alunos tradicionais do primeiro ano do Ensino Superior universitário. Uma segunda forma de apreciação dos resultados é considerar o valor intermédio de cada subescala (*Envolvimento institucional* – 25; *Envolvimento vocacional* – 25; *Utilização de recursos* – 15; *Envolvimento social* – 15; *Envolvimento curricular* – 15; e *Nota global de envolvimento* - 95). Outras sugestões de análise podem incluir, 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.

No Quadro IV, apresentam-se alguns resultados descritivos nas cinco subescalas do questionário.

Quadro IV – Médias, desvios-padrão, valores máximos e mínimos nas subescalas e na nota global do QEA (Versões A e B) (Soares, 2003)

Subescalas/ nota global	Versão A			Versão B		
	Média	Dp	Min.-Máx.	Média	Dp	Min.-Máx.
<i>Envolvimento institucional</i>	25.7	4.60	13-40	15.3	3.61	10-32
<i>Envolvimento vocacional</i>	32.0	3.61	12-40	24.1	3.97	12-36
<i>Utilização de recursos</i>	18.3	2.59	8-24	14.8	2.97	7-23
<i>Envolvimento social</i>	18.9	2.40	11-24	16.9	2.78	7-24

<i>Envolvimento curricular</i>	19.0	2.35	10-24	16.0	2.49	7-23
<i>Nota global</i>	113.9	11.73	71-152	87.0	11.19	56-124

Embora não disponhamos de normas de referência a partir das quais possamos interpretar os resultados, os vários estudos conduzidos (Almeida *et al.*, 2002, 2003; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2002, 2004) têm-nos permitido constatar que os estudantes ingressam com um padrão elevado de expectativas (especialmente nas dimensões vocacional e social) e que apresentam comportamentos de envolvimento académico mais elevados nas dimensões académica e social. As áreas onde parecem ocorrer os maiores decréscimos de um para outro momento de recolha da medida são as áreas institucional e vocacional.

A investigação desenvolvida tem ainda permitido constatar que os estudantes do sexo feminino apresentam globalmente um padrão mais elevado de expectativas à entrada do Ensino Superior e também maiores comportamentos de envolvimento na vida académica (especialmente no domínio curricular), embora seja precisamente esse grupo onde se registam as maiores discrepâncias de um para outro momento de aplicação do questionário. A opção curso-estabelecimento de ensino de entrada não parece afectar o tipo de expectativas formuladas pelos alunos, embora o facto de se estar deslocado da sua região de origem e ter ingressado com uma nota de candidatura elevada o pareça exercer (os alunos com um percurso escolar mais satisfatório apresentam maiores expectativas e comportamentos de envolvimento na vida académica - especialmente nas dimensões vocacional e curricular; e os alunos deslocados apresentam maiores expectativas de envolvimento institucional e social). O nível sócio-económico de origem dos alunos (NSE) parece afectar também o tipo de expectativas e comportamentos de envolvimento académicos, apresentando os alunos dos NSE mais desfavorecidos maiores expectativas e comportamentos de envolvimento institucional e curricular (cf. Almeida *et al.*, 2002, 2003; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2002, 2004).

7. Avaliação crítica

7.1. vantagens e potencialidades

O QEA apresenta, como principais vantagens, o facto de se apresentar em duas versões (Versão A – *expectativas*; e Versão B – *comportamentos*) que partem do mesmo racional teórico e se operacionalizam de forma semelhante (i.e. apresentam a mesma estrutura dimensional e a mesma composição dos factores), o que permite utilizá-los de forma individual e/ou conjunta. A sua utilização conjunta permite, a par do conhecimento das

expectativas dos alunos à entrada do Ensino Superior (Versão A) e dos seus comportamentos efectivos de envolvimento na vida académica (Versão B), avaliar as discrepâncias registadas de um para outro momento de recolha da medida (em cada subescala isoladamente ou na escala como um todo), e inferir acerca do grau de satisfação ou desilusão académica dos alunos. Pode, assim, ser utilizado com propósitos de investigação e de intervenção, embora, até ao presente, tenha sido mais utilizado com propósitos de investigação.

Do ponto de vista da intervenção, o questionário pode ser utilizado pelas instituições de Ensino Superior para conhecerem melhor os seus estudantes e responderem, de uma forma mais adequada, às suas necessidades, optimizando as suas experiências por forma a potenciar a sua adaptação e sucesso académicos. Esta situação pode fazer, de resto, tanto mais sentido quanto mais diversificada e heterogénea é a população de alunos que actualmente acede a este nível de ensino em Portugal. Tal diversidade reflectir-se-á, com toda a certeza, no tipo de intenções, objectivos e expectativas que os leva a apostar numa formação universitária.

O QEA pode ainda ser utilizado no contexto da intervenção psicológica para conhecer de uma forma rápida as expectativas e/ou comportamentos de envolvimento académicos dos alunos (instrumento de *screening*), e avaliar assim o grau de (ir)realismo associados a essas mesmas expectativas, sinalizando, desde logo, os alunos que se poderão encontrar em risco de maior “desilusão académica” e, conseqüentemente, maior desadaptação académica.

7.2. limitações

Podemos referir que a principal limitação decorre do facto de, em todos os estudos até ao presente, termos recorrido a amostras de alunos universitários (especialmente da Universidade do Minho) do primeiro ano de frequência universitária. Sendo verdade que, em nossa opinião, um questionário com este âmbito tenderá a ser interessante sobretudo para acompanhar o processo de adaptação académica dos alunos ao Ensino Superior (daí a escolha de alunos do primeiro ano), não podemos ignorar as eventuais especificidades geradas nos resultados obtidos dado o tipo de ensino e Universidade em causa.

A ausência de normas a partir dos quais possamos interpretar os resultados obtidos assume-se, também, como outra das limitações do instrumento. Com efeito, sabendo que os alunos tendem a experienciar uma certa “desilusão académica” (dada a ingenuidade e fantasia que caracterizam muitas das suas expectativas iniciais), não sabemos ao certo ao que corresponderá um padrão (des)adaptativo de expectativas dos alunos.

7.3. desenvolvimentos futuros

Para superar a limitação apontada no ponto anterior, parece-nos em próximos estudos devemos considerar alunos que, pertencentes ao Ensino Superior, frequentam o sub-sistema politécnico. Uma segunda ideia é utilizar a Versão B do questionário em anos posteriores da formação académica dos alunos, ultrapassando as amostras actuais constituídas na base de alunos a concluir o primeiro ano no Ensino Superior universitário.

Finalmente, importa diversificar a origem das amostras de alunos considerados nos estudos para que, a breve prazo, possamos ter à disposição normas que permitam avaliar quer o nível das expectativas quer o nível dos comportamentos de envolvimento. Desta forma podemos também conhecer as pontuações a que corresponderão padrões desajustados de envolvimento, assim como definir pontos de corte passíveis de informar situações de irrealismo e de desilusão em face da grandeza das discrepâncias registadas entre as expectativas iniciais e envolvimento realmente consumado.

8. Bibliografia fundamental

- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R., Machado C. & Morais, N. (2005). Academic expectation's of first-year college students: Results by some socio-demographic variables. In G. Rott, G. F. Dias & J.-P. Broonen (Eds.), *Cognition, motivation and emotion: Dynamics in the academic environment: Fedora Conference in Lisbon, 2002* (pp. 236-244). Louvain-la-Neuve: FEDORA.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA, Western Psychological Services.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992a). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12, 23-32.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992b). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12, 13-22.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Berdie, R. F. (1966). College expectations, experiences, and perceptions. *Journal of College Student Personnel*, 12, 186-188.
- Brooks, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-289.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2025.
- Kuh, G. D. & Pace, C. R. (1998). *College Student Expectations Questionnaire* (2nd Ed.). Indiana: Center for Postsecondary Research and Planning, Indiana University.

- 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.
- Pace, C. R. (1990). *College Student Experiences Questionnaire* (3rd Ed.). Los Angeles: University of California, The Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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. (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. (2001). Transição para a Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & Almeida, L. S. (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-português de psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao Ensino Superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (Orgs.), *Pedagogia em campus: Contributos* (pp. 21-34). Braga: Apontamentos UM, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2004). Expectativas académicas e adaptação ao 1º ano: Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Disponível em www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10 (2), 139-158.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.

9. Material

Para além das duas versões da prova, não existe outro material necessário à aplicação do questionário.

10. Edição e distribuição

Trata-se de uma edição dos autores, podendo os interessados contactar a primeira autora para efeitos de autorização de uso.

11. Contacto dos autores

Ana Paula Soares

Departamento de Psicologia
Instituto de Educação e Psicologia,
Universidade do Minho,
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga
asoares@iep.uminho.pt