



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE
PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN

Vol. 14, 1, Ano 11^o-2007 ISSN: 1138-1663

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA INTEGRAÇÃO E DA SATISFAÇÃO ACADÊMICA: ESTUDO DE VALIDADE

Acácia Aparecida Angeli dos Santos (1)

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro (2)

Universidade São Francisco/ Itatiba

Data de recepción: 07/11/2006

Data de aceptación: 17/02/2007

RESUMO

Objetivou-se buscar evidência de validade convergente entre o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) e explorar relações com a idade e diferenças quanto ao sexo e série. Participaram 247 estudantes de psicologia entre 17 e 61 anos, sendo que a aplicação dos instrumentos foi coletiva e em uma única sessão. Os resultados indicaram que os testes utilizados medem construtos similares, pois houve correlação positiva e significativa entre os escores de ambos. Analisando-se os grupos extremos pelo QVA-r (maior integração vs menor integração) constatou-se diferenças significativas entre eles também em relação à pontuação no ESEA. As dimensões ‘pessoal’

e ‘estudo’ do QVA-r apresentaram correlação significativa com a idade e não foram identificadas diferenças em razão do sexo dos participantes. Finalmente, observou-se que os iniciantes vêm mais positivamente as oportunidades oferecidas pelo curso e relatam maior satisfação com a instituição que frequentam.

PALAVRAS-CHAVE: Psicometria; Vivências acadêmicas; Ensino Superior.

ABSTRACT

The objective was to look for evidence of convergent validity between the Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) and Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica

C Dra. Acácia A. Angeli dos Santos. Universidade São Francisco - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45. 13251-040 – Itatiba-SP

E-mail: acacia.santos@saofrancisco.edu.br / acaciasantos@terra.com.br

(1) Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP e Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco/ Itatiba. Bolsista produtividade do CNPq.

(2) Psicóloga. Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco/ Itatiba.

(ESEA) and to explore relations with age and differences between sex and grades. In a collective and single session, 247 Psychology students participated, with age ranging from 17 to 61 years-old. The results indicated that the used tests measured similar constructs, therefore had positive and significant correlations between both scores. Analyzing the extreme groups for the QVA-r (more integration versus less integration) significant differences was evident between concerning the ESEA scoring. The 'personal' and 'study' dimensions of the QVA-r presented significant correlation with age, while differences related to participants' gender had not been identified. Finally, it was observed that the freshmen see the chances offered by the course in a more positive way and relate greater satisfaction with the institution in which they study.

KEY-WORDS: Psychometric; Academic experiences; Higher education.

A questão da integração dos estudantes ao sistema universitário tem sido uma preocupação crescente, tanto no contexto estrangeiro, quanto brasileiro, especialmente, porque a transição para o ensino superior pode ser entendida como um momento potencializador de crises e desafios ao desenvolvimento do jovem. Nesse sentido, várias pesquisas têm evidenciado o impacto das instituições de ensino superior no desenvolvimento psicossocial, cognitivo e no rendimento acadêmico e ajustamento do estudante à universidade (Cunha & Carrilho, 2005; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Kasworm, 2003; entre outros).

Almeida e Soares (2004), por exemplo, enfatizam que a transição dos estudantes do ensino secundário para o superior não se circunscreve apenas a aspectos acadêmicos. Os autores ressaltam que a mudança de etapa envolve também questões pessoais, sociais e vocacionais/institucionais, uma vez que essa nova experiência exige o estabelecimento de um forte sentido de identidade, o desenvolvimento de padrões de relacionamento inter-

pessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, além do sexo oposto e de figuras de autoridade, bem como do desenvolvimento de uma identidade vocacional.

Considerando a importância dessa etapa, Tinto (1993), Almeida, Soares e Ferreira (1999), Vendramini e colaboradores (2004), Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005) afirmam que a compreensão sobre como os estudantes universitários vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica depende do estudo da interação entre as características do estudante e do ambiente universitário, assim como das mudanças produzidas por essa experiência em ambos. Portanto, a integração acadêmica é vista como um processo multifacetado, complexo e multidimensional que se constrói no cotidiano pela troca entre as expectativas e características dos estudantes e a estrutura, elementos organizacionais e a comunidade que compõem a instituição.

Em meio à problemática da compreensão dos muitos aspectos envolvidos na integração acadêmica dos estudantes do ensino superior, está a necessidade de instrumentos de avaliação psicológica que sejam válidos e confiáveis, para o aprofundamento dos conhecimentos acerca das dimensões que compõem o processo de integração. Levantamentos em bases de dados nacionais revelam que há poucas publicações sobre o tema, especialmente se comparadas às publicadas em bases estrangeiras, como o PSYCINFO, por exemplo.

No Brasil, Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001) e Vendramini e colaboradores (2004) construíram duas escalas para auxiliar na compreensão desse fenômeno, a saber, Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) e Escala sobre Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), respectivamente. No entanto, em ambos os estudos os autores destacam que há aspectos que necessitam ser revistos e que o estudo sobre o tema deve ser

aprofundado. Partindo desse pressuposto optou-se, neste estudo, pela utilização do Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzido (QVA-r), sobre o qual existem estudos de evidências de validade para universitários portugueses (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Almeida, Soares, Ferreira & Tavares, 2004; Almeida, Soares, Salgueiro, Freitas & Vasconcelos, 2004) e brasileiros (Granado *et al.*, 2005; por exemplo). No Brasil também existem estudos utilizando a versão completa desse instrumento (Cunha & Carrilho, 2005; Santos, Noronha, Amaro & Villar, 2005).

A versão reduzida, denominada de QVA-r surgiu para suprir a dificuldade maior com a versão completa, a saber, o fato de ser um instrumento muito extenso (Almeida, Ferreira & Soares, 2003; Cunha & Carrilho, 2005; Santos, Noronha, Amaro & Villar, 2005). Estudos têm comprovado as boas qualidades psicométricas do instrumento, tanto em termos de validade como de precisão. O QVA-r, desenvolvido por Almeida e colaboradores (1999), reúne cinco dimensões da adaptação acadêmica, ou seja, pessoal, interpessoal, institucional, carreira e estudo, distribuídas em 60 itens. No que se refere à realidade portuguesa, o último estudo de validade do instrumento realizado por Almeida, Soares, Salgueiro, Freitas e Vasconcelos (2004), com 766 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, entre 17 e 57 anos, em sua maioria do gênero feminino e sem qualquer atividade profissional remunerada, possibilitou a obtenção de uma nova evidência de validade de construto. Já, no Brasil, o estudo de validação do instrumento foi realizado por Granado e colaboradores (2005).

O estudo brasileiro contou com uma amostra de 626 estudantes ingressantes, das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas, de duas universidades, uma particular e outra pública. A idade dos participantes oscilou entre 17 e 58 anos e a maioria era do gênero feminino e frequentava o período noturno do curso. A análise fatorial permitiu a identificação dos mes-

mos cinco fatores da escala original, explicando 40,4% da variância total. Na adaptação brasileira houve a necessidade da exclusão de itens, sendo que a configuração final da escala utilizada no presente estudo ficou constituída por 55 itens. A análise de consistência interna de cada uma das cinco dimensões (carreira $\alpha=0.86$, pessoal $\alpha=0.84$, interpessoal $\alpha=0.82$, estudo $\alpha=0.78$ e institucional $\alpha=0.77$) e da escala total ($\alpha=0.88$) apresentou níveis satisfatórios para a sua utilização com estudantes universitários brasileiros.

Os resultados apontaram, ainda, para a existência de diferenças estatisticamente significativas no que concerne às variáveis gênero e faixa etária. Os estudantes do sexo feminino apresentam médias de pontuações mais elevadas comparados aos estudantes do sexo masculino, conforme verificado em outros estudos (Soares, Almeida & Ferreira, 2002; entre outros), sendo as diferenças verificadas significativas nas dimensões ‘carreira’, ‘interpessoal’, ‘estudo’ e na ‘escala total’. Quanto à faixa etária, observou-se que o grupo com 26 anos ou mais obteve pontuação significativamente maior que os estudantes com até 21 anos nas dimensões ‘carreira’, ‘pessoal’, ‘estudo’ e na ‘escala total’. Resultados semelhantes, apontando diferenças favoráveis a alunos mais velhos, especialmente no que se refere à variável ‘estudo’ foram encontrados por Trueman e Hartley (1986), Simonite (1997) e, no Brasil, por Silva e Santos (2004).

Arelada à maneira como os estudantes universitários vivenciam e tomam suas decisões quanto ao ambiente acadêmico, bem como à obtenção de melhores resultados pessoais e institucionais, está a necessidade de que as instituições de ensino superior sejam mais responsivas às necessidades dos alunos, garantindo assim maiores níveis de satisfação. Sob essa perspectiva, Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) afirmam que o conceito e a avaliação da satisfação acadêmica têm assumido um papel relevante e se mostrado, inclusive, como uma importante medida de eficá-

cia institucional. Contudo, Astin (1993) já alertava para o fato de que apesar da satisfação acadêmica ser uma das dimensões afetivas da experiência subjetiva dos estudantes no ensino superior, ela não tem recebido a atenção necessária dos estudiosos que pesquisam sobre o tema.

Embora não haja consenso quanto à natureza do construto satisfação, Astin (1993) a define como a avaliação subjetiva que os estudantes realizam quanto à qualidade e o valor da sua experiência acadêmica. Entendida dessa maneira, a satisfação, assim como a integração acadêmica, inclui diferentes áreas da experiência acadêmica dos estudantes. Portanto, são considerados como elementos integrantes os aspectos relacionados à qualidade do currículo e da instrução, à natureza das relações estabelecidas com professores e colegas, às condições proporcionadas pelo contexto universitário.

Muitos autores consideram a satisfação acadêmica como a percepção dos estudantes sobre a sua experiência educacional. Assim, o construto diz respeito ao envolvimento do aluno com a instituição, bem como a sua decisão de nela permanecer, ou evadir-se (Abrahamowicz, 1988; Astin, 1993; Bean & Bradley, 1986; Elliott & Shin, 2002; Karemera, Reuben & Sillah, 2003; Knox, Lindsay & Kolb, 1992; Martins, 1998; Napoli & Wortman, 1998; Pike, 1993). Ao lado disso, Pennington, Zvonkovic e Wilson (1989) alertam que a satisfação pode mudar ao longo de sua trajetória, em razão da experiência educacional vivenciada ou ser afetada pelas próprias características do indivíduo.

Entre as medidas de satisfação mais comumente utilizadas pelas instituições de ensino superior, Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) destacam o College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ), o Student Satisfaction Inventory (SSI) e o College Student Survey (CSS). Os autores referem-se à inexistência desse tipo de instrumento em Portugal, desta-

cando a importância de que a avaliação desse construto considere as especificidades dos diferentes contextos educativos e culturais. Para tanto, apresentam dados da construção e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), desenvolvido por Soares e Almeida (2001) para a realidade portuguesa.

Schleich, Polydoro e Santos (no prelo) também apontam a não existência de instrumentos de avaliação desse importante construto em uso no Brasil. Assim, tendo por base inicial o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), constroem um novo instrumento, a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA). O estudo de evidência de validade de construto por meio da análise fatorial apontou que a estrutura de três fatores explicou 47,7% da variância. Como estudo de precisão apresentou o índice de *alfa* de Cronbach de 0,94, o que indica uma boa consistência interna dos itens na avaliação da satisfação do estudante em relação à sua experiência acadêmica.

No estudo de Schleich (2006), o QVA-r e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) foram aplicados em 311 estudantes das primeiras a quartas séries, de diversos cursos de uma instituição particular. Os resultados indicaram que os ingressantes estavam mais integrados na educação superior que os concluintes, e que ambos se diferenciaram significativamente nas dimensões 'carreira' e 'institucional'. Verificou, ainda, que o nível de satisfação acadêmica foi maior entre os ingressantes, sendo a diferença significativa em todos os fatores do ESEA, e mais acentuada nas sub-escalas de 'satisfação com o curso' e 'oportunidade de desenvolvimento'. A autora ressalta que esses dados podem refletir apenas a realidade daquela instituição específica que foi estudada, insistindo na importância de que o estudo seja estendido a outras Instituições de Ensino Superior.

Foram constatadas, ainda, diferenças significativas quanto ao gênero dos estudantes

ingressantes nas dimensões ‘carreira’ e ‘pessoal’, sendo as médias obtidas pelos homens superiores. No caso dos concluintes, observou-se diferença estatisticamente significativa somente na dimensão ‘institucional’, com média maior para os homens. Em relação ao ESEA, constatou-se diferença significativa para os ingressantes, na dimensão ‘satisfação com o curso’ e em ‘satisfação com a instituição’ no caso dos concluintes. A comparação por sexo evidenciou que as mulheres avaliadas por Schleich (2006) apresentaram menor nível de integração e de satisfação acadêmica do que os homens. Resultados similares foram constatados em outros estudos (Bean & Bradley, 1986; Machado, Almeida & Soares, 2002; Pennington *et al.*, 1989).

O estudo de Schleich (2006) também revelou que os estudantes com idade superior a 21 anos demonstraram menor satisfação acadêmica. Esse resultado é condizente com o estudo de Kasworm (2003), segundo o qual os estudantes adultos vivenciam a educação superior de forma diferente à dos estudantes mais jovens, em razão de características próprias e diferente senso de envolvimento com o contexto institucional.

Considerando as interfaces entre os construtos integração e satisfação acadêmica, bem como a necessidade de estudos que focalizem as qualidades psicométricas dos instrumentos, o presente estudo teve por objetivo buscar evidência de validade convergente entre os instrumentos QVA-r, que se propõe a avaliar a integração acadêmica e o ESEA, cujo objetivo é avaliar a satisfação acadêmica. Outra evidência de validade pretendida foi a de estabelecer distinção das médias no ESEA dos grupos extremos formados com base nos escores no QVA-r. Ao lado disso, pretendeu explorar relações entre a pontuação nos testes e a idade dos participantes, bem como diferenças relacionadas ao sexo e à série frequentada. Faz-se necessário ressaltar, no entanto, que neste estudo serão focalizados os estudantes de psicologia de universidades particu-

lares não só por se tratar de uma amostra de conveniência, mas, sobretudo, considerando os dados do *Censo da Educação Superior* de 2004 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004), segundo os quais, das 2013 instituições existentes no país, 1789 são do setor privado de ensino, ou seja, 88,9%.

MÉTODO

• Participantes

Participaram deste estudo 247 universitários do curso de Psicologia de cinco instituições particulares de Ensino Superior do interior de Minas Gerais (N=83; 33,6%) e de São Paulo (N=164; 66,4%), sendo 129 (52,2%) iniciantes e 118 (47,8%) concluintes. A idade dos participantes variou de 17 aos 61 anos (Média=24,59; DP=6,02), sendo a maioria dos alunos do sexo feminino (N=216; 87,4%) e do período noturno (N=159; 64,4%).

• Instrumentos

Foram utilizados neste estudo dois instrumentos de auto-relato, (a) o *Questionário de Vivências Acadêmicas*, na sua versão reduzida (QVA-r; Almeida *et al.*, 1999), cuja validação para o Brasil foi realizada por Granado e colaboradores (2005) e (b) a *Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica* (ESEA), desenvolvida por Schleich, Polydoro e Santos (no prelo). O QVA-r é constituído por 55 itens com cinco possibilidades de resposta que variam de 1 (nada a ver comigo) a 5 (tudo a ver comigo), de acordo com o grau de integração percebido pelo estudante, perfazendo um total de 275 pontos possíveis. Os itens são distribuídos por cinco dimensões, a saber, *pessoal* (bem estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo e autoconfiança); *interpessoal* (relações com colegas, competências de relacionamento em situações de maior intimidade, estabele-

lecimento de amizades e procura de ajuda); *carreira* (sentimentos relacionados com o curso, perspectivas de carreira e projetos vocacionais); *estudo* (hábitos de estudo, gestão do tempo, utilização dos recursos de aprendizagem no *campus* e preparação para os testes); e *institucional* (apreciação dos alunos face à instituição de ensino que frequentam, desejo de permanecer ou mudar de instituição, conhecimento e apreciação das infraestruturas existentes).

Quanto à correção, deve-se lembrar que 17 dos 55 itens do QVA-r têm o seu sentido invertido (itens 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47 e 50 da dimensão *pessoal*; 26 e 54 da dimensão *interpessoal*; 46 da dimensão *carreira*; e 41 da dimensão *institucional*). Dessa forma, caso o estudante aponte a opção 5 (tudo a ver comigo) ele estará afirmando que, de fato, não está vivenciando bem aquela situação, recebendo, em decorrência, 1 ponto.

Já a *Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica* (ESEA) é composta por 35 itens com cinco possibilidades de resposta que variam de 1 (nada satisfeito) a 5 (totalmente satisfeito), de acordo com o grau de satisfação atribuído pelos alunos a diferentes aspectos de sua experiência acadêmica, perfazendo um total de 175 pontos possíveis. Os itens são distribuídos por três dimensões, a saber, *satisfação com o curso* (relacionamento com os professores e colegas do curso; disponibilidade dos professores em atender os alunos, conhecimento sobre a disciplina, estratégias de aula e avaliação dos professores; conteúdo do curso para a formação; desempenho obtido e compromisso da instituição com a qualidade da formação); *oportunidade de desenvolvimento* (diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição; currículo do curso; oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; investimento pessoal e financeiro no curso e programas de apoio oferecidos aos estudantes); e *satisfação com a Instituição* (infraestrutura da instituição e salas de aula, tais

como conforto, segurança e limpeza; recursos e equipamentos disponíveis e atendimento recebido dos funcionários da instituição).

• Procedimento

Os instrumentos foram aplicados coletivamente, em uma única sessão para cada sala, em horário de aula previamente cedido pelo professor. Inicialmente, os universitários, que consentiram em participar do estudo, responderam aos itens do QVA-r e, em seguida, foram solicitados a preencherem o ESEA, considerando as percepções que têm de suas vivências no ensino superior, na instituição e no curso que frequentam atualmente. Foram necessários 50 minutos para que todo o procedimento planejado fosse executado.

RESULTADOS

Em razão dos objetivos deste estudo os dados foram analisados com base em provas de estatística descritiva e inferencial. É importante ressaltar que, tanto o QVA-r, quanto o ESEA apresentam números distintos de fatores e estes são compostos por quantidades variadas de itens. Nesse sentido, por se tratar de uma distribuição não homogênea, adotou-se a ponderação dos pontos, considerando-se o número de itens de cada dimensão e fator. Os resultados referentes à pontuação média ponderada dos estudantes nos fatores que compõem cada instrumento utilizado, bem como suas pontuações totais estão dispostos na Tabela 1.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, os universitários obtiveram médias superiores na dimensão 'carreira' ($M=4,31$; $DP=0,55$), do QVA-r, e no fator 'satisfação com o curso' ($M=3,87$; $DP=0,55$), do ESEA, sendo que as médias mais baixas foram verificadas na dimensão 'pessoal' ($M=3,42$; $DP=0,60$) e no fator 'oportunidade de desenvolvimento' ($M=3,28$; $DP=0,67$). Com o objetivo de verificar as interfaces entre os dois construtos inte-

gração e satisfação acadêmica, a fim de se buscar evidência de validade convergente entre os instrumentos QVA-r e ESEA, recorreu-se à

correlação de *Pearson*, com nível de significância de 0,05. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 1. Pontuações mínimas, máximas, médias e desvios-padrão obtidos pelos estudantes universitários em cada fator e no geral (N=247).

	Mínimo	Máximo	Média	DP
QVA-r Dimensão Pessoal	1,79	4,79	3,42	0,60
QVA-r Dimensão Interpessoal	2,00	5,00	3,87	0,63
QVA-r Dimensão Carreira	1,92	5,00	4,31	0,55
QVA-r Dimensão Estudo	1,56	5,00	3,74	0,58
QVA-r Dimensão Institucional	1,38	5,00	3,59	0,65
QVA-r Total	2,49	4,69	3,78	0,39
ESEA Fator Satisfação com o Curso	2,23	5,00	3,87	0,55
ESEA Fator Oportunidade de Desenvolvimento	1,91	5,00	3,28	0,67
ESEA Fator Satisfação com a Instituição	1,73	5,00	3,48	0,74
ESEA Total	2,26	5,00	3,56	0,57

Tabela 2. Índices de correlação de *Pearson* entre a pontuação total e sub-escalas de cada instrumento focalizado nas duas séries estudadas.

Integração Acadêmica - QVA-r		Satisfação Acadêmica - ESEA			
		Total	Fator Satisfação com o Curso	Fator Oportunidade de Desenvolvimento	Fator Satisfação com a Instituição
Iniciantes (n=129)					
Dimensão Pessoal	r	0,29*	0,35*	0,30*	0,11
Dimensão Interpessoal	r	0,38*	0,44*	0,38*	0,19*
Dimensão Carreira	r	0,42*	0,46*	0,40*	0,24*
Dimensão Estudo	r	0,39*	0,48*	0,35*	0,22*
Dimensão Institucional	r	0,69*	0,63*	0,66*	0,53*
Total	r	0,61*	0,68*	0,60*	0,35*
Concluintes (n=118)					
Dimensão Pessoal	r	0,32*	0,29*	0,29*	0,27*
Dimensão Interpessoal	r	0,27*	0,38*	0,19*	0,17
Dimensão Carreira	r	0,38*	0,35*	0,35*	0,31*
Dimensão Estudo	r	0,29*	0,22*	0,25*	0,29*
Dimensão Institucional	r	0,52*	0,39*	0,51*	0,46*
Total	r	0,56*	0,52*	0,51*	0,47*

* p<0,05.

Verificou-se que a maioria das dimensões e fatores se correlacionou positiva e significativamente, assim como as pontuações totais nos instrumentos aplicados. Pode-se observar na Tabela 2 que, no caso dos ingressantes, evidenciaram-se índices de correlação maiores que 0,50 e significativos em sete das 24 correlações possíveis, quais sejam, dimensão ‘institucional’ do QVA-r e pontuação total no ESEA, dimensão ‘institucional’ do QVA-r e fator ‘satisfação com o curso’ do ESEA, dimensão ‘institucional’ do QVA-r e fator ‘oportunidade de desenvolvimento’ do ESEA, dimensão ‘institucional’ do QVA-r e fator ‘satisfação com a instituição’ do ESEA, pontuação total no QVA-r e pontuação total no ESEA, pontuação total no QVA-r e fator ‘satisfação com o curso’ do ESEA e pontuação total no QVA-r e fator ‘oportunidade de desenvolvimento’ do ESEA. Somente no caso da dimensão ‘pessoal’ do

QVA-r e fator ‘satisfação com a instituição’ do ESEA, não foram constatadas correlações significativas entre os ingressantes.

Quanto aos concluintes, evidenciaram-se índices de correlação maiores que 0,50 e significativos em cinco das 24 correlações possíveis, quais sejam, dimensão ‘institucional’ do QVA-r e pontuação total no ESEA, dimensão ‘institucional’ do QVA-r e fator ‘oportunidade de desenvolvimento’ do ESEA, pontuação total no QVA-r e pontuação total no ESEA, pontuação total no QVA-r e fator ‘satisfação com o curso’ do ESEA e pontuação total no QVA-r e fator ‘oportunidade de desenvolvimento’ do ESEA. A exemplo dos ingressantes, não foi constatada correlação significativa somente em uma das 24 correlações possíveis, a saber, dimensão ‘interpessoal’ do QVA-r e fator ‘satisfação com a instituição’ do ESEA.

Tabela 3. Índices de correlação de Pearson entre a idade e a pontuação total e sub-escalas de cada instrumento focalizado.

Escores Ponderados		Idade
QVA-r Dimensão Pessoal	<i>r</i>	0,14
	<i>p</i>	0,028
QVA-r Dimensão Interpessoal	<i>r</i>	-0,07
	<i>p</i>	0,271
QVA-r Dimensão Carreira	<i>r</i>	0,09
	<i>p</i>	0,174
QVA-r Dimensão Estudo	<i>r</i>	0,16
	<i>p</i>	0,014
QVA-r Dimensão Institucional	<i>r</i>	-0,02
	<i>p</i>	0,726
QVA-r Total	<i>r</i>	0,09
	<i>p</i>	0,151
ESEA Fator Satisfação com o Curso	<i>r</i>	-0,01
	<i>p</i>	0,825
ESEA Fator Oportunidade de Desenvolvimento	<i>r</i>	-0,05
	<i>p</i>	0,474
ESEA Fator Satisfação com a Instituição	<i>r</i>	0,02
	<i>p</i>	0,800
ESEA Total	<i>r</i>	-0,01
	<i>p</i>	0,812

Buscando verificar diferenças quanto às pontuações extremas no QVA-r (maior integração vs menor integração) recorreu-se ao *t* teste. Os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos com média inferior (até 3,52 pontos) e superior (4,05 pontos ou mais), sendo $t=-8,93$ e $p<0,001$. Para se explorar as relações dos escores no QVA-r e suas dimensões e do ESEA e seus fatores com as idades dos universitários, recorreu-se à análise de correlação de *Pearson*, com nível de significância de 0,05. Os resultados obtidos estão dispostos na Tabela 3.

Os índices alcançados mostraram que somente nas dimensões ‘pessoal’ e ‘estudo’ verifica-se correlações baixas, mas significativas entre as médias ponderadas e a idade dos participantes. Em nenhum dos fatores do ESEA foram evidenciadas correlações significativas com a idade.

Quanto ao sexo, verificou-se que embora as mulheres tenham obtido médias superiores em relação aos homens em sete das dez variáveis estudadas, a saber, nas dimensões ‘carreira’, ‘estudo’ e ‘institucional’ do QVA-r e nos fatores ‘satisfação com o curso’, ‘oportunidade de desenvolvimento’, ‘satisfação com a instituição’ e pontuação total no ESEA. Vale ressaltar que em nenhuma das medidas comparadas foram constatadas diferenças estatisticamente significativas.

Pretendeu-se ainda verificar eventuais diferenças relacionadas aos escores obtidos nos dois instrumentos em razão da etapa do curso, a saber, iniciantes ou concluintes. Na Tabela 4 estão apresentadas as diferenças resultantes dessa comparação após a análise com o teste *t* de *Student*.

Tabela 4. Comparação das médias ponderadas pelo teste *t* de *Student* entre os estudantes iniciantes e concluintes do curso.

	Série	N	Média	DP	t	p
QVA-r Dimensão Pessoal	Iniciantes	129	3,39	0,61	-0,76	0,451
	Concluintes	118	3,45	0,59		
QVA-r Dimensão Interpessoal	Iniciantes	129	3,80	0,68	-1,97	0,050
	Concluintes	118	3,95	0,57		
QVA-r Dimensão Carreira	Iniciantes	129	4,29	0,58	-0,76	0,446
	Concluintes	118	4,34	0,51		
QVA-r Dimensão Estudo	Iniciantes	129	3,69	0,61	-1,48	0,140
	Concluintes	118	3,80	0,54		
QVA-r Dimensão Institucional	Iniciantes	129	3,70	0,63	2,77	0,006
	Concluintes	118	3,47	0,64		
QVA-r Total	Iniciantes	129	3,76	0,42	-0,82	0,412
	Concluintes	118	3,80	0,36		
ESEA Fator Satisfação com o Curso	Iniciantes	129	3,92	0,56	1,50	0,135
	Concluintes	118	3,81	0,54		
ESEA Fator Oportunidade de Desenvolvimento	Iniciantes	129	3,40	0,68	2,78	0,006
	Concluintes	118	3,16	0,63		
ESEA Fator Satisfação com a Instituição	Iniciantes	129	3,64	0,68	3,62	0,000
	Concluintes	118	3,31	0,76		
ESEA Total	Iniciantes	129	3,67	0,56	3,02	0,003
	Concluintes	118	3,45	0,56		

Com base nos dados dispostos na Tabela 4 verifica-se diferença significativa entre os iniciantes e concluintes nas dimensões ‘interpessoal’ e ‘institucional’ do QVA-r e nos fatores ‘oportunidade de desenvolvimento’ e ‘satisfação com a instituição’ do ESEA, assim como na pontuação total na Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica. Em todos os casos a diferença constatada foi favorável aos estudantes ingressantes, exceto no que se refere à dimensão ‘interpessoal’ do QVA-r, na qual os concluintes obtiveram uma média maior.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de buscar evidência de validade convergente entre o QVA-r, que se propõe a avaliar a integração acadêmica e o ESEA, cujo objetivo é aferir a satisfação acadêmica, verificou-se que os instrumentos estão medindo construtos similares, uma vez que houve correlação positiva e significativa entre ambos. Destaca-se que as correlações se mantiveram altas e significativas tanto entre os ingressantes, como entre os concluintes, sendo um pouco mais baixas entre os últimos, fato que vale a pena ser explorado em futuras pesquisas que considerem amostras mais amplas, com cursos e instituições diversificados. Ao lado disso, as análises realizadas com grupos extremos, quando se comparou os grupos com maior pontuação e com menor pontuação nos escores obtidos no QVA-r, verificou-se que diferenças significativas também foram detectadas nos resultados do ESEA para esses mesmos grupos, o que adiciona mais uma evidência de validade ao ESEA. Assim sendo, os estudantes com maior integração conforme identificado pelo QVA-r apresentaram-se mais satisfeitos conforme as pontuações superiores obtidas no ESEA.

Esses resultados reforçam a idéia de que ambos os construtos, relacionados à vida acadêmica, abarcam várias áreas da experiência que os estudantes vivenciam durante o

período de educação superior (Astin, 1993; Schleich, 2006). Esses achados são coerentes com a compreensão dessa etapa como propiciadora de um impacto multidimensional, resultante de diferentes vetores, que vão desde a qualidade do currículo e da instrução até a percepção do estudante do ambiente acadêmico e intelectual da instituição.

Nesse sentido, ressalta-se que para que as instituições de ensino superior sejam mais responsivas às necessidades dos alunos e garantam maiores níveis de satisfação, a compreensão sobre como os estudantes universitários vivenciam o ambiente universitário. Considerando esses aspectos, tomam suas decisões quanto à sua vida acadêmica, sendo fundamental, portanto, conhecer não apenas as características do estudante e do ambiente universitário, mas as mudanças que essa interação produz, assim como avaliar a qualidade da experiência acadêmica percebida pelos universitários (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Granado *et al.*, 2005; Tinto, 1993; Vendramini *et al.*, 2004).

Quanto às relações das pontuações com a idade dos estudantes, verificou-se que apenas nas dimensões ‘pessoal’ e ‘estudo’ do QVA-r o índice de correlação com a idade dos estudantes mostrou-se significativo. Assim, é possível interpretar que a maturidade dos alunos mais velhos os leve a conseguir pontuação mais alta nos aspectos mensurados na dimensão ‘pessoal’, tal como verificado por Kasworm (2003) e Schleich (2006). Coerentemente com a literatura consultada, verificou-se que estudantes mais velhos demonstram mais interesse e preocupação com as atividades de estudo (Granado *et al.*, 2005; Silva & Santos, 2004; Simonite, 1997; Trueman & Hartley, 1986).

Os resultados apontaram, ainda, que estudantes do sexo feminino obtiveram médias superiores em várias das sub-escalas de ambos os instrumentos. Todavia, não foram constatadas diferenças estatisticamente signifi-

ficativas em razão do sexo dos participantes. Tais resultados estão em dissonância com os obtidos por estudos com o QVA-r e o ESEA. Em relação ao QVA-r foram observadas diferenças significativas nas dimensões 'estudo', 'relacionamento interpessoal' e 'investimento na, sendo esta diferença a favor dos estudantes do sexo feminino (Granado *et al.*, 2005; Soares, Almeida, & Ferreira, 2002). Diferentemente, no que se refere ao ESEA, constatou-se diferença significativa nas dimensões 'satisfação com o curso' e 'satisfação com a instituição', com diferença para o sexo masculino (Bean & Bradley, 1986; Machado *et al.*, 2002; Pennington *et al.*, 1989; Schleich, 2006). Faz-se necessário ressaltar, no entanto, que os resultados aqui obtidos podem decorrer da diferença acentuada entre o número de participantes do sexo masculino e feminino e, portanto, refletem limitações relativas à amostra do presente estudo.

Buscou-se ainda, identificar eventuais diferenças na integração e satisfação acadêmicas segundo a etapa do curso dos estudantes de psicologia. Pelos resultados verificou-se que os alunos iniciantes apresentaram pontuações mais altas e perceberam de maneira mais positiva as oportunidades oferecidas pelo curso. Relataram, ainda, maior satisfação com a instituição que freqüentam e se mostraram mais satisfeitos de modo geral. Tais achados corroboram investigações na área que apontam não só a importância da adaptação acadêmica no primeiro ano, mas a relação entre a qualidade da adaptação acadêmica no ingresso no curso e o rendimento desses estudantes (Santos *et al.*, 2005; entre outros).

Os resultados aqui obtidos confirmam a existência de interfaces entre os construtos integração e satisfação acadêmica e possibilitam a utilização da Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) enquanto um instrumento válido para a avaliação da satisfação dos estudantes do ensino superior. É importante destacar a possibilidade de interpretação de mudanças expressivas que oco-

rem nos estudantes ao longo dos anos acadêmicos. Todavia, novas pesquisas com esse instrumento são sugeridas, inclusive com delineamentos longitudinais, que permitissem o acompanhamento das mudanças com o mesmo grupo de alunos. Diferenças relacionadas a outras variáveis também merecem ser exploradas, bem como novas evidências de validade necessitam ser examinadas.

REFERÊNCIAS

- Abrahamowicz, D. (1988). College involvement, perceptions, and satisfaction: A study of membership in student organizations. *Journal of College Student Development, 29*, 233-238.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA e QVA-r). Em M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*: Vol. I. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento Psicossocial. Em 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., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento nos estudantes ao longo dos anos acadêmicos. *Estudo de Psicologia, 18*, 1-10.

- tamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Ferreira, J. A. G., & Tavares, J. (2004). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de alguns instrumentos de medida. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica Formas e Contextos: Volume X* (pp. 487-495). Braga, PT: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Salgueiro, A. P., Freitas, A. C., & Vasconcelos, R. (2004). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): novo estudo de validação. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica Formas e Contextos: Volume X* (pp. 449-453). Braga, PT: Psiquilíbrios Edições.
- Astin, A. W. (1993). Satisfaction with the college environment. Em A. W. Astin, *What matters in college? Four critical years in revisited* (pp. 273-311). San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Company.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education*, 24(2), 197-209.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-43.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2004). *Censo da Educação Superior 2004*. Obtido em 26 de junho de 2006 do World Wide Web: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_010206.pdf
- Karemera, D., Reuben, L. J., & Sillah, M. R. (2003). The effects of academic environment and background characteristics on student satisfaction and performance: The case of South Carolina State University's School of Business. *College Student Journal*. Obtido em 30 de setembro de 2005 do World Wide Web: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_37/ai_103563753.
- Kasworm, C. (2003). What is the collegiate involvement for adult undergraduates? Em *Annual Meeting of the American Education Research Association* (pp. 21-25). Chicago.
- Knox, W. E., Lindsay, P., & Kolb, M. N. (1992). Higher education, college characteristic, and student experiences. *Journal of Higher Education*, 63(3). Obtido em 19 de julho de 2004 do World Wide Web: <http://www.jstor.org/>.
- 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.
- Martins, F. (1998). A satisfação acadêmica: Construção de uma escala. Em *IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 188-193). Braga, Universidade do Minho.

- Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education, 39*(4), 419-455.
- Pennington, D. C., Zvonkovic, A. M., & Wilson, S. L. (1989). Changes in college satisfaction across an academic term. *Journal of College Student Development, 30*, 528-535.
- Pike, G. R. (1993). The relationship between perceives learning and satisfaction with college: An alternative view. *Research in Higher Education, 34*(1), 23-40.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Psico-USF, 6*(1), 11-17.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de vivência acadêmica: estudo de consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. Em M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). Avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo, 21*(2), 459-467.
- Simonite, V. (1997). Academic achievement of mature students on a modular degree course. *Journal of Further and Higher Education, 21*(2), 241-249.
- Soares A. P. C., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). Em B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2002). Contributos para a avaliação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Psicologia e Educação, 1-2*, 91-106.
- Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação do Questionário de Satisfação Acadêmica. Em A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Orgs.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 1153-165). Guimarães, PT: Universidade do Minho.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (no prelo). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior (no prelo). *Avaliação Psicológica, 4*(2).
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1986). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education, 32*, 199-215.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia-Natal, 9*(2), 259-268.