

Estudo de validade do Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do Ensino Superior Politécnico

Graça Maria dos Santos Batista Seco (Instituto Politécnico de Leiria)
gseco@esel.ipleiria.pt

Maria Isabel Alves Rodrigues Pereira (Instituto Politécnico de Leiria)

Maria Isabel Pinto Simões Dias (Instituto Politécnico de Leiria)

Mafalda Cristina Monteiro Casimiro (Instituto Politécnico de Leiria)

Susana Margarida Rodrigues Custódio (Instituto Politécnico de Leiria)

Palavras-chave:

adaptação ao ensino superior; suporte social, satisfação com a vida em geral, QVA-r.

Resumo/Abstract:

A entrada no Ensino Superior é perspectivada, pela maioria dos jovens estudantes, como uma nova vida recheada de múltiplos desafios a diversos níveis, associada à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos e a um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões.

De facto, entrar no ensino superior é confrontar-se com um outro espaço institucional, com as suas normas próprias, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno.

Neste processo dinâmico de relação dos estudantes com o contexto do ensino superior intervêm, contudo, vários factores. Se por um lado, a capacidade do aluno para lidar com as tarefas académicas constitui, desde logo, a base fundamental de uma inserção construtiva no novo ambiente, por outro, a qualidade das relações parece ser também um factor fundamental, envolvendo não só a capacidade para iniciar novas interacções (com professores, colegas e funcionários da instituição e comunidade envolvente), como também a capacidade para efectuar reestruturações nas relações existentes (família, amigos e companheiros).

Foi no âmbito deste enquadramento conceptual que se desenvolveu uma investigação com o objectivo de analisar as relações entre a percepção do suporte social - avaliada através da versão portuguesa de Pinheiro & Ferreira (2002) do *Social Support Questionnaire-Short Form* (SSQ6) -, a satisfação com a vida em geral – medida com base na versão portuguesa de

Simões (1992) da *Satisfaction with Life Scale* de Diener e colaboradores (1985) e os padrões de adaptação ao contexto do ensino superior politécnico dos alunos que se encontravam a frequentar o primeiro ano de todas as Escolas do Instituto Politécnico de Leiria (IPL)

Para avaliar os padrões de adaptação ao contexto do ensino superior politécnico foi utilizado o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r) de Almeida, Ferreira & Soares (1999), questionário de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida académica no ensino superior. O QVA-r é constituído por 60 itens distribuídos por 5 dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional.

Com a presente proposta de *poster* pretendemos sistematizar os principais índices psicométricos e resultados da respectiva validação, obtidos com base nos dados de uma amostra de cerca de 1000 alunos primeiranistas do IPL.

INTRODUÇÃO

Numa perspectiva de desenvolvimento coextensivo à duração da vida, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior confronta os jovens com inúmeros desafios e mudanças - a separação da família e dos amigos, a adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e académicas, associada à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos e a um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões.

De facto, entrar no ensino superior é confrontar-se com um outro espaço institucional, com as suas normas próprias (ainda, que por vezes, muito diluídas), com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno, com implicações nos seus níveis de sucesso e de satisfação, quer com a vida em geral, quer com a dimensão académica em particular.

Deste modo, o impacto ao nível do desenvolvimento e das vivências académicas adaptativas, das diversas fontes de suporte social percebidas como disponíveis pelos jovens estudantes, tem vindo a ser sublinhado por numerosas investigações.

Foi no âmbito deste enquadramento conceptual que se desenvolveu um estudo com o objectivo de analisar as relações entre a percepção do suporte social, a satisfação com a vida em geral e os padrões de adaptação ao contexto do ensino superior politécnico dos alunos que

se encontravam a frequentar o primeiro ano de todas as Escolas do Instituto Politécnico de Leiria (Seco *et. al.*, 2006).

Para avaliar os padrões de adaptação ao contexto do ensino superior politécnico foi utilizado o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r) de Almeida, Ferreira & Soares (1999).

Com a presente proposta de poster pretendemos sistematizar os principais indicadores psicométricos e resultados do estudo de validação do referido instrumento, obtidos com base nos dados de uma amostra de cerca de 1000 alunos primeiranistas do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

1.1. Questionário de Vivências Académicas (QVA): apresentação, descrição e características psicométricas

Com o objectivo de procurar compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais experienciados pelos estudantes aquando da sua entrada no ensino superior, Almeida e Ferreira (1997) construíram e validaram o Questionário de Vivências Académicas (QVA), instrumento construído especificamente para estudantes portugueses por investigadores portugueses. Nos vários artigos escritos sobre o QVA, as vivências que os autores avaliam são consideradas como tendo repercussões fortes na qualidade da adaptação ou ajustamento ao contexto do ensino superior, assim como no sucesso e satisfação académica obtidos pelo jovem estudante.

O QVA procura operacionalizar os quatro grandes domínios de tarefas desenvolvimentais que os estudantes enfrentam na transição para o ensino superior: académico, social, pessoal e vocacional.

O *domínio académico* diz respeito às alterações decorrentes da transição do ensino secundário para o superior, a qual pode ser particularmente exigente para alguns estudantes, implicando ajustamentos repentinos e contínuos a “novos espaços de vida (cidades, instituição académica, casas, quartos, cantinas, etc.), a novos papéis e rotinas do dia-a-dia, aos novos sistemas de ensino, avaliação e correspondentes ritmos de estudo e estratégias de aprendizagem” (Pinheiro, 2003, p.179).

O *domínio social* requer o desenvolvimento de um sentido de competência relacional que assenta no estabelecimento de uma relação mais autónoma com a família, e mais íntima com

o par amoroso, ao lado de novos relacionamentos com os professores, os colegas e as figuras de autoridade que fazem parte do novo contexto.

No *domínio pessoal*, os desafios colocados ao indivíduo requerem “o desenvolvimento da auto-estima e da competência intelectual, de um maior conhecimento de si próprio e de uma visão pessoal do mundo, procurando-se que o jovem responda aos novos desafios com um forte sentido de intimidade e identidade” (Pinheiro, 2003, p.180).

Finalmente, surgem as tarefas no *domínio vocacional*. “A Universidade ou qualquer outra instituição de ensino superior pode, e deve, constituir uma peça fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, para um conjunto de competências de exploração, decisão e compromisso não só com o curso que se frequenta mas também com a carreira e a vida que se projectam” (Pinheiro, 2003, p.181).

O QVA é um questionário de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida académica no ensino superior. É constituído por 170 itens, com um formato tipo Likert de cinco níveis de resposta, os quais se distribuem por 17 subescalas que abrangem três dimensões do processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior: contexto académico (sistematizado nas subescalas de adaptação ao curso, adaptação à instituição, envolvimento em actividades extracurriculares, gestão do tempo, métodos de estudo, gestão dos recursos económicos e realização de exames), relações interpessoais (avaliadas pelas subescalas de relacionamento com os colegas, com a família e com os professores) e dimensões pessoais (com base nos itens das subescalas de bases de conhecimentos, autonomia, desenvolvimento da carreira, bem-estar físico, bem-estar psicológico, autoconfiança e percepção de competência).

Todas as subescalas possuem itens positivos (cotados de 1 a 5) e negativos (cotados inversamente), de modo a que quanto maior for a pontuação em cada subescala mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em causa, ou seja, mais positivamente se pode concluir pela adaptação ou ajustamento do estudante ao novo contexto de ensino.

O Quadro 1 apresenta-nos a descrição das 17 dimensões que constituem o QVA, assim como o número de itens que integra cada dimensão e as respectivas consistências internas, dados obtidos com base num conjunto de estudos realizados entre 1997 e 1999 na Universidade do Minho, os quais abrangeram uma grande diversidade de estudantes em termos de áreas vocacionais e de cursos frequentados.

Quadro 1 - Descrição das dimensões do QVA (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)

Dimensão	Descrição	Itens	Alpha
Adaptação à instituição	Avalia o modo como o estudante se sente (bem ou mal) e se envolve na instituição (horários, serviços), o gosto pela instituição e pelo seu ambiente.	11	.74
Adaptação ao curso	Relaciona-se com o modo como o estudante percebe o curso (gosto e satisfação), a percepção da organização e qualidade das disciplinas e saídas profissionais.	15	.85
Envolvimento em actividades extracurriculares	Participação dos alunos em actividades extracurriculares tais como a participação em actividades associativas, desportivas e culturais e recreativas.	11	.69
Relacionamento com colegas	Inclui os relacionamentos de amizade, a expressão de sentimentos, a cooperação, a tolerância e a intimidade.	15	.87
Relacionamento com professores	Avalia o contacto com os professores dentro e fora da sala de aula; inclui o diálogo e a percepção de disponibilidade.	14	.79
Métodos de estudo	Inclui as estratégias utilizadas pelos estudantes no acompanhamento e estudo das matérias, tais como o acompanhamento das aulas, a consulta de bibliografia e a organização de apontamentos.	11	.76
Bases de conhecimentos	Refere-se à percepção de preparação para as exigências do curso a frequentar.	6	.78
Realização de exames	Relaciona-se com os comportamentos de preparação para os exames ou outros trabalhos de avaliação.	10	.78
Gestão do tempo	Avalia o modo como o estudante gere o seu tempo em função da multiplicidade de actividades ou tarefas em que está envolvido.	8	.72
Desenvolvimento da carreira	Inclui o investimento do aluno no curso, as perspectivas de realização profissional e a elaboração de projectos.	14	.85
Autonomia	Refere-se à independência emocional dos pais e colegas, à capacidade de gerir projectos de vida e de tomar iniciativas.	12	.76
Percepção de competência	Avalia a percepção que o estudante tem das suas competências cognitivas.	10	.75
Autoconfiança	Inclui as imagens e as expectativas relativamente ao rendimento académico, à conclusão do curso e inferências das expectativas dos professores e colegas relativamente à sua pessoa.	12	.80
Bem-estar psicológico	Avalia a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, o optimismo.	14	.88
Bem-estar físico	Relaciona-se com o sono, a alimentação, a saúde e o consumo ou não de substâncias nocivas	13	.79
Gestão dos recursos económicos	Prende-se com a capacidade do estudante para gerir as verbas de que dispõe.	8	.83
Relacionamento com a família	Inclui o relacionamento com os pais, o tipo de apoio recebido e procurado, o diálogo em torno dos projectos pessoais e vocacionais.	10	.82

No que se refere às qualidades psicométricas da escala, a análise dos alfas de Cronbach permite-nos concluir que, à excepção da subescala *envolvimento em actividades extracurriculares*, todas as outras apresentam bons índices de consistência interna, com valores iguais ou superiores a .72.

O estudo da dimensionalidade do QVA evidenciou uma estrutura assente em 5 factores, explicativos de 72% da variância dos resultados, factores sucessivamente replicados em diversos estudos e assim definidos: um primeiro factor abrangendo as dimensões mais pessoais (*self*); uma segunda dimensão mais relacionada com as vivências associadas ao curso e à carreira ou projecto vocacional; um terceiro factor mais centrado na aprendizagem,

no estudo e na realização académica; e uma quarta dimensão abarcando vivências mais ligadas ao relacionamento interpessoal e familiar.

No que se refere à validade do QVA, têm sido encontradas correlações positivas com o rendimento académico, a auto-estima e a satisfação com a vida em geral.

De acordo com Almeida, Ferreira & Soares (1999), embora o QVA se tenha vindo a revelar uma medida válida e útil, quer na investigação, quer ao nível da intervenção (enquanto instrumento de despiste de eventuais dificuldades vivenciadas pelos estudantes na adaptação ao ensino superior), a sua utilização acarreta alguns problemas. Os autores salientam o tempo exigido para a respectiva administração (em média 30 minutos), alguma tendência verificada para a estereotipia das respostas por parte dos estudantes (atendendo à sua extensão), a dificuldade em caracterizar os sujeitos tendo em conta o número de dimensões avaliadas (17 subescalas) ou, ainda, o abandono no preenchimento do questionário por parte dos sujeitos com mais dificuldades de auto-avaliação ou de leitura e compreensão dos itens.

No sentido de ultrapassar estes problemas e de garantir uma maior versatilidade na utilização da escala, tanto do ponto de vista da investigação, como da intervenção psicológica junto de estudantes que frequentam o ensino superior em Portugal, Almeida, e colaboradores (1999) construíram e validaram uma versão reduzida do QVA, que designaram por Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r), instrumento utilizado no presente estudo.

1.2. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r): descrição e características psicométricas

A versão definitiva do formato reduzido do QVA é constituída por 60 itens, distribuídos por cinco dimensões - pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional – que foram privilegiadas por serem consideradas, na literatura e pelos autores, como “decisivas para a qualidade da adaptação académica dos estudantes” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.187). Assim, os autores seleccionaram os itens do QVA original que melhor saturavam nessas dimensões.

O Quadro 2 sistematiza a informação relativa à estrutura dimensional do QVA-r e tipologia dos itens por dimensão, bem como os índices de consistência interna encontrados.

Quadro 2 - Dimensões do QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)

DIMENSÕES		Itens	Alpha
Pessoal	Inclui itens essencialmente associados ao <i>self</i> e às percepções de bem-estar, tanto físico como psicológico, por parte do estudante	13	.87
Interpessoal	Inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como aspectos relativos ao envolvimento em actividades extracurriculares.	13	.86
Carreira	Inclui a adaptação ao curso, ao projecto vocacional e as perspectivas de carreira	13	.91
Estudo	Inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem	13	.82
Institucional	Inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes	8	.71

A dimensão *pessoal* inclui itens provenientes das subescalas de bem-estar psicológico, bem-estar físico, auto-confiança, autonomia e ansiedade face às situações de avaliação da versão longa do QVA. Esta conjugação de itens traduz-se numa dimensão dita mais pessoal e emocional da adaptação académica, formada por 13 itens associados às percepções pessoais de bem-estar e de auto-estima, assim como outras facetas do *self* e da identidade do aluno.

O segundo factor reúne itens associados às relações com os pares, ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em actividades extracurriculares de cariz eminentemente social e/ou associativo, sistematizados agora numa dimensão dita mais *interpessoal* da adaptação académica, a qual abarca 13 itens. Assim, e de acordo com Almeida e colaboradores (1999) “alguns itens prendem-se com o relacionamento interpessoal com amigos e colegas no quadro do próprio curso ou turma, enquanto outros têm mais a ver com o estabelecimento de relações íntimas e significativas” (p.192).

Face aos conteúdos dos seus itens, o terceiro factor procura avaliar, sobretudo, a adaptação ao curso e aos projectos de *carreira*. “Entendemos este terceiro factor como reflectindo uma dimensão da adaptação académica reportada ao curso, mas onde emerge claramente a carreira e o projecto vocacional dos estudantes inerentes ao próprio curso, e daí a designação escolhida de curso-carreira para esta dimensão” (Almeida e colaboradores, 1999, p.188). Formada por 13 itens, esta dimensão traduz a satisfação com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização sócio-profissional com essa formação e a existência de um projecto vocacional relacionado com o curso.

O quarto factor abarca itens associados, sobretudo, aos métodos de *estudo* e à gestão do tempo. Os autores referem que apesar de, também aqui, encontrarmos itens relacionados com o curso, neste caso, os comportamentos avaliados reportam-se mais claramente às situações

curriculares e de aprendizagem. Desta dimensão do QVA-r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, da gestão do tempo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem.

Por fim, o quinto factor integra um conjunto de itens mais directamente relacionados com a adaptação à instituição. Trata-se de uma dimensão *institucional* que reúne 8 itens associados “ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, ao seu desejo de nela prosseguir os estudos ou ao conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes” (Almeida e colaboradores, 1999, p.195).

Uma análise dos valores de alfa de Cronbach das 5 dimensões do QVA-r permite-nos concluir que todas elas apresentam bons índices de consistência interna (quatro deles acima de .82), sendo o valor mais baixo de .71 para a dimensão institucional.

Os resultados da análise factorial dos 60 itens do instrumento permitem-nos verificar que, “de um modo geral, os itens aparecem associados à respectiva dimensão, dando a esta a especificidade necessária a uma avaliação diferenciada dos cinco factores que se pretendeu estarem representados no QVA-r” (Almeida e colaboradores, 1999, p.197). Os cinco factores identificados explicam 41,7% da variância total.

Embora a generalidade dos estudos até agora realizados tenha incidido em alunos universitários dos primeiros anos de licenciatura, mais recentemente, têm sido desenvolvidas algumas investigações com alunos do ensino politécnico e com estudantes não exclusivamente primeiranistas (Machado & Almeida, 2000).

Os vários estudos desenvolvidos quer com a versão integral, quer com a versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, tanto em termos de validade como de fidelidade, apontando para correlações muito importantes com outros constructos de natureza psicológica, como sejam a auto-estima e a satisfação com a vida em geral.

Assim sendo, os vários estudos conduzidos com o QVA e o QVA-r já ultrapassaram a fase de construção e validação. Almeida, Ferreira & Soares (2003) referem que as duas versões “já se encontram bastante difundidas na investigação com estudantes do Ensino Superior, seja na análise da qualidade das vivências académicas dos alunos (Pires, Almeida & Ferreira, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001), seja apreciando o impacto destas no rendimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Carneiro, 1999; Santos & Almeida, 2001)” (p. 119).

2. Caracterização da amostra

No sentido de avaliarmos a qualidade psicométrica do QVA-r em alunos do Ensino Superior Politécnico realizámos um estudo com base numa amostra de 996 estudantes que, no ano lectivo de 2003/2004, se encontravam a frequentar o primeiro ano das cinco Escolas do Instituto Politécnico de Leiria, a saber: Escola Superior de Educação (ESEL), Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), Escola Superior de Saúde (ESS), todas em Leiria; Escola Superior de Artes e Design (ESAD - Caldas da Rainha) e Escola Superior de Tecnologia do Mar (ESTM – Peniche).

A amostra era constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino (67.4%), solteiros (97.5%), com idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos (87.1%) e inscritos pela primeira vez no ensino superior (67.9%).

Dos sujeitos da amostra, 66.4% encontravam-se matriculados na escola que colocaram como primeira opção, subindo este valor para 69.1% quando nos referíamos à escolha do curso que frequentavam. Entre os respondentes, apenas 7.1% dos estudantes integravam actividades associativas na Escola, subindo este valor para 35.6% quando nos referíamos ao envolvimento em actividades fora da Escola.

Embora a maioria dos alunos fosse oriunda de Portugal Continental (94.4%), para 68.6% dos estudantes da nossa amostra, o ingresso no Instituto Politécnico de Leiria implicou uma mudança do local de residência, sendo que 51.3% dos 683 alunos que “saíram de casa” considerava muito satisfatória ou satisfatória a frequência com que se desloca à “residência-mãe”.

Dos estudantes “deslocados”, uma grande percentagem (45.2%) encontrava-se a viver numa casa ou apartamento com outros colegas; 9.4% ocupava um quarto individual ou partilhado e apenas 7.6% se encontrava alojado nas residências dos Serviços Sociais. De registar, ainda, que 3.7% dos alunos habitavam sozinhos num apartamento e 2.5% partilhavam a casa com familiares.

Dos 996 alunos da amostra, 20.2% considerava-se muito bem sucedido no seu processo de adaptação ao ensino superior, enquanto 56.9% registava um grau de adaptação moderado às exigências desta nova etapa de vida pessoal e académica.

3. Principais resultados da análise psicométrica do QVA-r

A análise das características psicométricas da escala teve como objectivo, por um lado, verificar a sua adequação à amostra utilizada na nossa investigação e, por outro, contribuir para o estudo da sua validade.

No processo de validação de instrumentos de avaliação psicológica, a análise da correlação de cada item com o total da escala a que pertence, excluindo o item em causa (*r corrigido*), é sempre efectuada com o objectivo de escolher os melhores itens. Para um maior rigor na selecção, alguns autores consideram que os itens devem apresentar correlações com o total da escala superiores a .30, enquanto outros apontam para a importância do nível de significância da correlação como critério de selecção do item (Nunnally, 1978; Cortina, 1993).

No sentido de verificar qual o grau de homogeneidade existente entre as respostas aos diversos itens que constituem cada escala e subescala, procedemos à análise da consistência interna, calculando o coeficiente alfa de Cronbach, pois é considerado o método de análise mais adequado para escalas de tipo Likert (Cronbach, 1984; Cortina, 1993). Alguns autores concordam que um instrumento que apresente uma consistência interna de .70, pode ser considerado adequado para avaliar a variável que pretende medir (Nunnally, 1978; Cronbach, 1984), embora o desejável seja que o alfa, enquanto valor de fidelidade, se situe acima de .80 (Bryman & Cramer, 1993).

No que se refere ao processo de validação das escalas, a revisão da literatura revela-nos que a análise factorial constitui um dos métodos mais eficazes e poderosos, sendo, frequentemente, utilizada com instrumentos de avaliação psicológica, a fim de calcular a sua adequação para medir a dimensão que pretende avaliar, ou noutros termos, a possibilidade de explicação dos resultados com base em constructos hipotéticos previamente definidos (Stevens, 1986; Tinsley & Tinsley, 1987; Bryman & Cramer, 1993).

De facto, o objectivo primeiro da análise factorial (AF) é o de identificar os agrupamentos de itens, simultaneamente independentes e internamente consistentes. “A análise factorial possibilita-nos saber quantos e quais os factores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor” (Almeida & Freire, 2000, p. 194), cuja covariância se designa por saturação.

No que se refere à apreciação das saturações, costuma apontar-se, como mínimo desejável, valores não inferiores a .30 (Tinsley & Tinsley, 1987). Registe-se, no entanto, que uma

saturação com este valor significa uma covariância entre o item e o factor de 9% (.30²), o que convenhamos, se trata de um valor modesto.

Assim, que saturações devem ser usadas para a interpretação dos factores?

De acordo com Stevens (1986), “é tempo dos investigadores deixarem de usar, cegamente, a interpretação dos factores com saturações superiores a .30 e tomarem em consideração o tamanho da amostra. Recomendamos testar cada saturação, com base no nível de significância de .01. Então a questão é saber quais as saturações que são suficientemente grandes para serem significativas na prática. Isto significa considerar apenas as saturações próximas ou superiores a .40 para efeitos de interpretação, valores que permitem explicar, pelo menos, 16% da variância” (p.344). O autor aconselha, ainda, que, para se reter um factor, é necessário que haja, pelo menos 10 saturações com esse valor para amostras de $N > 150$.

As variáveis com saturações mais elevadas são consideradas como as mais importantes, ou tendo maior influência, na atribuição do nome ou designação do factor.

Na presente investigação, a validade factorial do instrumento foi avaliada, através de uma análise em componentes principais (ACP), com rotação Varimax. Ainda que os componentes principais sejam adequados para sumariar a maior parte da variância de um grande conjunto de variáveis, num pequeno número de dimensões, muitas vezes estas não são facilmente interpretáveis. Para aumentar a sua interpretabilidade, existem, então, as chamadas rotações dos factores. Trata-se de um procedimento de uso frequente e que tem como principal objectivo maximizar as saturações dos itens nos respectivos factores, obtendo-se alguns factores teoricamente significativos e, se possível, a estrutura factorial mais simples (Stevens, 1986; Bryman & Cramer, 1993; Almeida & Freire, 2000).

3.1. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r)

Previamente ao estudo da dimensionalidade do QVA-r foi avaliada a adequação da amostra e da matriz de correlações à análise factorial. O coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obteve um valor de .914 e o Bartlett's Test of Sphericity um valor de $\chi^2(1770) = 22559.85$, $p = .000$, legitimando-se, assim, o prosseguimento dos cálculos.

Tendo em conta a estrutura factorial encontrada por Almeida, Ferreira & Soares (1999), o estudo da dimensionalidade deste questionário foi efectuado através de uma análise em

componentes principais, seguida de rotação Varimax, com restrição a 5 factores, tendo emergido uma matriz explicativa de 42.53% da variância.

O primeiro factor – *carreira* – apresenta um valor próprio de 10,96 explicando 18,26% da variância. A dimensão *pessoal* é explicativa de 7,88% da variância, apresentando um valor próprio de 4,73. A dimensão *interpessoal* apresenta um valor próprio de 4,06, contribuindo para explicar 6,76% da variância. O quarto factor – *estudo* – emerge com um valor próprio de 3,06, explicando 5,1% da variância. A dimensão *institucional* é explicativa de 4,53 da variância, apresentando um valor próprio de 2,72.

A distribuição dos itens por factor, bem como as respectivas saturações, comunalidades e valores de consistência interna encontram-se sistematizadas no Quadro 3.

De sublinhar, que os itens saturam, na sua maioria, e todos com valores superiores a .30, nos factores previstos, com excepção dos itens 15 e 29. O item 15, que integra a dimensão institucional na investigação de Almeida, Ferreira & Soares (1999), obtém, nesta solução, uma saturação superior no factor estudo (.317). O item 29, pertencente à dimensão estudo na solução original, satura aqui, de forma superior, no factor institucional (.445). Porém, como ambos os itens obtêm, igualmente, saturações significativas nos factores de origem, e uma vez que a escala já foi sujeita a diversos estudos de validade, optámos pela sua manutenção nos factores previstos na solução apresentada pelos autores do QVA-r. Em suma, a análise factorial efectuada, na presente investigação, confirma a estrutura de cinco factores obtida por Almeida, Ferreira & Soares (1999).

Item	Factor 1 Carreira	Factor 2 Pessoal	Factor 3 Interpessoal	Factor 4 Estudo	Factor 5 Institucional	h ² **
q7	.846	.120	.033	.018	.013	.732
q37	.788	.040	.066	.104	.066	.642
q56	.699	.007	.024	.064	.038	.495
q20	.686	.147	.155	.210	.046	.563
q14	.673	.060	.254	.186	.011	.556
q22	.673	.036	.110	.106	.154	.501
q54	.661	.014	.079	.026	-.028	.445
q51	.650	.215	.046	.002	.058	.475
q60	.649	.045	-.014	-.014	.206	.466
q5	.639	.057	-.009	.111	-.031	.425
q8	.571	.081	.044	.223	-.038	.286
q2	.569	.103	.093	.148	.045	.367
q18	.379	.125	-.006	.029	.057	.163
q28	.127	.737	.148	.038	.035	.584
q39	.106	.716	.144	.013	.049	.547
q9	.198	.677	.312	-.021	.118	.609
q11	.212	.662	.135	.131	.075	.525
q55	.015	.643	.004	-.032	-.012	.415
q17	.172	.627	.218	.154	-.030	.495
q13	.064	.613	.054	.182	-.012	.417
q45	.088	.592	.057	.119	.077	.381
q21	.000	.512	-.062	.272	.102	.351
q23	.179	.482	.194	.295	.083	.396
q26	.032	.479	.425	.046	.030	.414
q4	-.078	.432	.155	.002	.084	.224
q52	.147	.408	.094	.204	-.066	.243
q40	.069	-.060	.718	-.090	-.012	.532
q27	.131	.147	.715	.026	.103	.561
q24	.128	.148	.712	-.001	.117	.559
q43	.080	.108	.647	.081	.044	.445
q42	-.003	-.067	.624	-.079	-.022	.401
q19	.081	-.062	.608	.015	.036	.382
q1	.061	.165	.595	.037	.054	.389
q33	-.015	.155	.571	.068	.050	.357
q38	.095	.054	.542	.069	.044	.312
q59	.044	.275	.531	-.007	-.041	.361
q30	.131	.248	.507	-.006	.074	.341
q6	-.048	.188	.475	.105	-.112	.286
q36	.020	.125	.403	.103	.041	.191
q34	.053	.124	.023	.694	.015	.500
q41	.099	.107	.066	.684	.057	.497
q10	.008	.155	-.089	.621	.036	.419
q49	.113	-.062	.089	.576	.107	.368
q53	.206	.166	.114	.567	-.040	.406
q25	.176	.352	.229	.564	.089	.534
q44	.134	.045	.048	.534	.025	.308
q47	.232	.214	.103	.527	-.081	.394
q35	.106	.338	.109	.508	-.168	.424
q32	-.028	-.109	-.094	.490	.038	.263
q31	.067	.358	.068	.477	.053	.368
q57	.022	.024	-.120	.450	.237	.274
q15	.088	.081	.064	.317	.283	.198
q58	-.085	.058	-.054	.088	.768	.611
q12	.191	.060	.121	.040	.745	.612
q48	-.126	.026	-.075	.049	.712	.532
q46	.251	.199	.075	.032	.624	.498
q50	.099	.096	.147	-.007	.536	.328
q16	.371	-.018	.078	-.038	.506	.401
q29	-.044	-.096	.022	.251	.445	.272
q3	.404	.051	.108	-.001	.442	.373
Valor próprio	10.955	4.726	4.056	3.060	2.720	Média h ² =
Variância explicada	18.26%	7.88%	6.759	5.10%	4.53%	.542
Consistência interna	.891	.874	.853	.809	.771	

**Comunalidades

Quadro 3 – Distribuição dos itens pelos factores, saturações, comunalidades e alfas do QVA-r

Relativamente aos valores de alfa por factor, e com excepção da dimensão institucional, todos os outros são superiores a .80, apontando, assim para valores de consistência interna muito adequados para as dimensões *carreira*, *peçoal*, *interpessoal* e *estudo*. No que se refere à dimensão *institucional*, e considerando que esta é constituída apenas por 8 itens, podemos concluir que o valor de alfa encontrado - .771 – é igualmente satisfatório.

De sublinhar, que a distribuição dos valores de alfa registada no nosso estudo é muito semelhante à encontrada por Almeida e colaboradores (1999), que também identificaram um valor inferior de consistência interna para a dimensão institucional (.71), assinalando valores superiores a .82 para os outros quatro factores.

No que se refere às correlações entre as dimensões resultantes da factorização, podemos constatar, no Quadro 4, que estas se mostram significativas, embora tendencialmente baixas, o que atesta a sua relativa independência e funcionamento como subescala. Os valores de correlação mais elevados são de .414 entre os factores pessoal e *interpessoal*, e de .392 entre as dimensões *peçoal* e *estudo*. Embora os valores correlacionais encontrados não sejam elevados, é de admitir que os sujeitos com vivências positivas em algumas das dimensões tenham mais probabilidades de experienciarem de forma positiva a sua adaptação nas outras dimensões, potenciando, assim, o seu processo de ajustamento ao ensino superior.

Quadro 4 - Correlações entre as subescalas do QVA-r

QVA-r	QVA-r				
	Interpeçoal	Carreira	Pessoal	Estudo	Institucional
Interpeçoal	1,000				
Carreira	,220**	1,000			
Pessoal	,414**	,306**	1,000		
Estudo	,149**	,286**	,392**	1,000	
Institucional	,167**	,308**	,221**	,248**	1,000

**Correlação significativa para $p < .01$

A análise dos itens permite-nos verificar que, em cada uma das subescalas, todos os itens se correlacionam, de forma significativa e com valores de r corrigido superiores a .348 (à excepção dos itens 15 e 29), conforme se pode ver no Quadro 5, onde sistematizamos também as respectivas estatísticas descritivas.

Quadro 5 – Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para cada uma das subescalas do QVA-r

CARREIRA				PESSOAL			
Item	Média	DP	r*	Item	Média	DP	r*
2	3,80	0,79	.526	4	3,11	0,96	.371
5	4,06	0,96	.576	9	3,58	1,01	.687
7	3,95	1,04	.796	11	3,54	1,06	.649
8	3,69	0,74	.521	13	3,56	1,03	.557
14	3,65	0,85	.641	17	3,53	1,15	.627
18	3,59	1,34	.355	21	2,95	1,00	.431
20	3,43	0,88	.642	23	3,57	0,88	.524
22	3,95	0,90	.615	26	3,79	1,05	.496
37	3,75	1,00	.753	28	3,44	1,06	.693
51	4,00	1,06	.578	39	3,09	1,08	.660
54	3,85	1,03	.578	45	3,87	0,95	.521
56	3,03	1,28	.665	52	3,45	0,90	.398
60	3,51	1,40	.579	55	3,07	1,02	.506
INTERPESSOAL				ESTUDO			
Item	Média	DP	r*	Item	Média	DP	r*
1	3,57	0,72	.543	10	3,10	0,84	.526
6	3,48	1,00	.399	25	3,20	0,76	.575
19	3,62	1,01	.495	29	3,22	1,08	.191
24	3,76	0,94	.657	31	3,32	0,96	.470
27	3,85	0,83	.664	32	2,42	1,07	.321
30	3,50	1,15	.486	34	2,94	0,84	.600
33	3,75	0,91	.512	35	3,55	0,98	.464
36	3,29	0,99	.349	41	3,41	0,83	.595
38	3,73	0,77	.469	44	3,48	0,77	.449
40	3,61	0,99	.589	47	3,17	0,70	.490
42	3,15	1,03	.487	49	3,49	0,77	.471
43	3,61	0,84	.585	53	3,25	0,66	.505
59	3,69	1,01	.503	57	3,50	1,04	.348
INSTITUCIONAL							
Item	Média	DP	r*				
3	3,56	1,40	.420				
12	3,84	1,02	.663				
15	3,10	0,89	.239				
16	4,22	1,09	.473				
46	3,91	1,08	.569				
48	3,08	1,33	.458				
50	3,71	1,01	.434				
58	3,37	1,29	.558				

*Correlação do item com a escala excepto o próprio item (r corrigido)

No Quadro 6 procuramos sumariar as estatísticas descritivas e os principais resultados psicométricos obtidos com a aplicação do QVA-r a uma amostra de cerca de 1000 alunos do 1º ano do Ensino Superior Politécnico.

Quadro 6 - Breve caracterização final do QVA-r, após análise factorial e estudo de fidelidade

Escala	Subescala	Média	DP	Média do r corrigido	Alfa	Valor próprio	Variância explicada
QVA-r	Carreira	48.25	8.90	.603	.891	10.955	18.26%
	Pessoal	44.54	8.33	.559	.874	4.726	7.88%
	Interpessoal	46.59	7.38	.508	.853	4.056	6.76%
	Estudo	42.05	6.30	.465	.809	3.060	5.10%
	Institucional	28.79	5.71	.477	.771	2.720	4.53%

Em síntese, e uma vez que os factores do QVA-r se revelaram internamente consistentes, bem definidos pelos itens e logicamente congruentes com os referidos na literatura e encontrados noutros estudos de validação, o questionário parece apresentar características psicométricas que recomendam o seu uso como instrumento de investigação na área das vivências académicas adaptativas.

CONCLUSÃO

As evidências teóricas e empíricas acumuladas nos últimos anos permitem-nos concluir, então, que a transição para o ensino superior se constitui como uma tarefa particularmente desafiante e, por isso, potenciadora de desenvolvimento do estudante. Nesta conjuntura, as teorias desenvolvimentistas como a de Chickering & Reisser (1993) revelam-se ferramentas úteis na compreensão dos padrões e da qualidade das trajectórias do jovem estudante do ensino superior, das suas preocupações e expectativas, da forma como experiencia o novo contexto académico e de como os factores institucionais formais e informais interagem com a sua satisfação, motivação, rendimento e adaptação.

Se a entrada no ensino superior pressupõe desafios, estes nem sempre são geradores de mudança, sobretudo quando o jovem não possui os recursos para lhes fazer frente, nem encontra o apoio de que precisa (Chickering & Reisser, 1993; Almeida *et. al.*, 2000; Pinheiro, 2003).

Como tal, importa criar medidas de apoio aos estudantes no sentido de estes lidarem eficazmente com as pressões e os desafios colocados pelo novo contexto, quer a nível académico, quer a nível das decisões vocacionais, quer, ainda, a nível afectivo e social, de forma a promover o seu desenvolvimento global e harmonioso. Uma das evoluções importantes da intervenção psicológica, a nível do ensino superior, tem sido adoptar uma óptica mais preventiva e promocional, ajudando os alunos a melhorar os seus pontos fortes ou recursos pessoais para lidar com a transição e adaptação e não apenas a solucionar os seus problemas numa óptica mais remediativa.

Assim sendo, importa salientar a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre os desafios que o novo contexto de vida coloca ao estudante e as respostas por parte das instituições que o recebem, não só na transmissão e construção de conhecimentos e valores, mas sobretudo no desenvolvimento de competências e de atitudes de inovação e acolhimento. As instituições de ensino superior devem, pois, assumir plenamente o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas “pontes” que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os muitos “alçapões” que se lhes afiguram na transição do ensino secundário para o ensino superior, para que eles próprios possam, com autonomia e bem-estar, construir e lançar outras pontes em direcção à vida pessoal e profissional a que aspiram, depois de terminada esta etapa do seu transcurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Almeida, L. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G. & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção de e Validação de uma Versão Reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, nº 3, 181-207.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS (2ª ed.)*. Oeiras: Celta Editora.
- Carneiro, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98-104.
- Cronbach, L. (1984). *Essential of psychological testing (4ª ed.)*. New York: Harper & Row.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). *Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso*, PsicoUSF, 6, 1-10.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire* (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- 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*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, 119-127.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX, 205-217.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M. & Custódio, S. (Abril 2006). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. POLITÉCNICA - Associação dos Institutos Politécnicos do Centro. Colecção Ensino Superior e Ciência, nº3.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 3, 503-515.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counselling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-424.