

## **Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil**

José Inácio F. Granado\*

Acácia Aparecida A. Santos\*

Leandro S. Almeida\*\*

Ana Paula Soares\*\*

M. Adelina Guisande\*\*\*

---

**Resumo:** O presente estudo teve como objectivo contribuir para a validação do *Questionário de Vivências Acadêmicas*, na sua versão reduzida (QVA-r; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999) para a realidade brasileira. Trata-se de um instrumento construído em Portugal como parte de um projecto de investigação que procurava inventariar algumas características e vivências de estudantes do primeiro ano no seu processo de integração na Universidade, e já alvo de uma adaptação prévia à população de estudantes universitários brasileiros por Villar e Santos (2001) mas na sua versão integral (QVA; Almeida & Ferreira, 1999). O questionário foi aplicado a uma amostra de 626 estudantes de duas universidades brasileiras, uma particular e outra pública. Os estudos de validade e fidelidade conduzidos permitiram verificar que apesar de seis itens terem sido eliminados e três se terem associado a outra dimensão originalmente não prevista, a versão obtida, constituída por 54 itens, apresenta resultados de validade e fidelidade satisfatórios. Adicionalmente, os estudos diferenciais conduzidos tomando o rendimento académico dos alunos e o seu género permitem-nos concluir que as classificações obtidas no final do 1º semestre se associam a percepções mais positivas de integração académica (excepto no que se refere à dimensão interpessoal), e que os estudantes do género feminino apresentam resultados mais favoráveis (excepto no que se refere à dimensão pessoal), embora estes só assumam significado estatístico no que se refere às dimensões carreira, interpessoal e estudo do QVA-r, assim como na nota global de integração académica considerada. Sugere-se que novos estudos sejam feitos para uma melhor compreensão dos aspectos psicológicos envolvidos na entrada dos estudantes no Ensino Superior e que contribuam, de uma forma efectiva, para a definição de políticas públicas promotoras de um ensino de qualidade.

**Palavras-Chave:** Integração académica; Vivências académicas; Ensino Superior.

### **College students academic integration: Contributes for the adaptation and validation of QVA-r in Brazil**

**Abstract:** The present study aimed to contribute to the validation of the *Academic Experiences Questionnaire*, in its reduced version (AEQ-r; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999) for the Brazilian reality. The AEQ is an instrument developed in Portugal as part of a research project that tried to inventory some characteristics and experiences

---

\* Instituto de Psicologia, Universidade de São Francisco, 12900 SP-Brasil. E-mail: acaciasantos@terra.com.br

\*\* Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, 4700 Braga Universidade do Minho.

\*\*\* Facultad de Psicología, Universidad de Santiago de Compostela. Financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, España.

of first-year college students' in their academic integration process, and was already object of a previous adaptation to the Brazilian college students' for Villar and Santos (2001) but in its integral version (AEQ; Almeida & Ferreira, 1999). The questionnaire was applied to a sample of 626 students of two Brazilian universities, one private and other public. The studies of validity and reliability developed allowed us to verify that in spite of six items have been eliminated and three have been associated to other dimensions, the obtained version, constituted by 54 items, presents satisfactory results of validity and reliability. Additionally, the differential studies developed taking the students' academic achievement and gender allows us to conclude that the classifications obtained in the end of the 1st semester was associated with more positive perceptions of academic integration (excluding the interpersonal dimension), and female students present more favourable results (excluding the personal dimension), although those relationships were only statically significant in the career, interpersonal and study dimensions of AEQ-r, as well as taking into account the global score of students academic integration. It is suggested the development of new studies for a better understanding of the psychological aspects involved in the student's entrance into Higher Education and that contribute, in a more effective way, to the definition of a public politics that promotes the quality teaching.

**Key-words:** Academic integration; Academic experiences; Higher Education.

## Introdução

A Universidade assume-se hoje como um lugar privilegiado em que um número crescente de jovens, candidatos à qualificação necessária para fazer frente aos desafios do mundo, procuram obter o conhecimento adequado e as competências técnicas necessárias ao exercício das profissões técnicas superiores (Villar, 2001). O aumento da procura da formação superior, visível no aumento do número de estabelecimentos de ensino e da oferta de vagas, é um fenómeno mundial (UNESCO, 1998), também verificado no Brasil (Mendes, 2003; Pereira, 1993). Por exemplo, tomando os dados do Ministério da Educação relativos ao *Censo da Educação Superior*, Mendes (2003) refere que, no Brasil, entre 1998 e 2002, o número de cursos de graduação cresceu na ordem de 107%, saltando de 6.950 cursos em 1998 para 14.339 no final de 2002, mesmo considerando que apenas 9% da população brasileira entre os 18 e 25 anos de

idade frequente o Ensino Superior (Sbardelini, Santos, Noronha, & Vendramini, 2001). A par deste aumento quantitativo, o *Censo da Educação Superior* de 2002 revela ainda mudanças no perfil dos admitidos. Em 2000, por exemplo, 64% dos alunos apresentavam uma idade não superior a 24 anos e 5.3% a 40 ou mais anos. No final de 2002, o primeiro grupo apresentava 62% e o segundo 6.4%.

As profundas alterações quantitativas e qualitativas registadas têm dado maior visibilidade a este nível de ensino e aos problemas que o afectam, nomeadamente no que se refere às questões da integração académica e às suas consequências ao nível do rendimento, do desenvolvimento e/ou do abandono académico dos alunos (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Soares, 2003). Estas questões assumem hoje tanta mais relevância quanto se assiste a um reconhecimento crescente que a Universidade não serve apenas para aumentar o nível de conhecimentos dos alunos numa

determinada área do saber, antes deve contribuir, de uma forma mais efectiva, para o desenvolvimento de atitudes e competências que permitam aos jovens adaptar-se a um mundo em constante mudança (Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). A este propósito, Sbardelini e colaboradores (2001) afirmam que o objectivo da educação universitária deve ultrapassar a preocupação com a aprendizagem de fundamentos e conteúdos, avançando para um cuidado especial com a socialização e a formação cívica desses mesmos estudantes. Logicamente que esta formação mais geral dos alunos, ou seja, a sua formação para além do currículo, ocorre para além das salas de aula. O envolvimento dos estudantes nos órgãos associativos e institucionais, ou a sua participação noutras actividades culturais e científicas, realizadas em regime de voluntariado ou semi-profissional, possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências adequadas às exigências do mercado de trabalho (Barros, 2002).

Importa, assim, cuidar das condições de acesso e de sucesso dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, ao mesmo tempo que importa atender à qualidade dos seus contextos académicos de formação. A passagem do Ensino Secundário para o Ensino Superior pode ser entendida como um momento importante potenciador de crises e de desafios no desenvolvimento do jovem (Bastos, 1998; Ferreira & Hood, 1990). A entrada no Ensino Superior representa uma descontinuidade em relação a experiências pessoais, sociais e académicas anteriores. Atingida esta meta tão desejada pelos estudantes, a integração bem sucedida pressupõe a superação de um conjunto heterogéneo de desafios. Incluem-se aqui, entre outros, o afastamento do

espaço de vida familiar e dos amigos, a necessidade de novas formas de organização do tempo, do estudo e do ritmo de trabalho, a nova tipologia de aulas, de tarefas escolares e de avaliação, a convivência com espaços organizacionais e sociais diferentes e, conseqüentemente, as novas relações interpessoais e as novas dinâmicas de prossecução das mesmas (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Astin, 1993; Baker & Siryk, 1989; Chickering & Reisser, 1993; Upcraft & Gardner, 1989). Por tudo isto, algum nível de *stress* acompanha a entrada e os primeiros tempos dos alunos no Ensino Superior, instigando os alunos a adaptar-se e a desenvolver-se. Não é assim de admirar que o primeiro ano da Universidade se tenha assumido como um período crítico e, também, determinante dos níveis de sucesso, satisfação e desenvolvimento dos estudantes (Feldman & Newcomb, 1969; Pascarella & Terenzini, 1991). A maneira como o estudante vivencia essa experiência pode, em muitos casos, determinar a decisão de abandonar ou permanecer no Ensino Superior (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Polydoro, 2000; Polydoro & Primi, 2004; Polydoro et al., 2005; Tinto, 1993). A compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente universitário, e se integram nele, não significa apenas o levantamento de informações sobre as características sócio-demográficas dos estudantes ou do ambiente universitário, mas deve incluir o estudo do processo de interacção entre esses dois elementos, bem como as mudanças produzidas por essa experiência em ambos (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Polydoro, 2000; Santos & Almeida, 2002; Soares, 2003; Tinto, 1993; Vendramini et al., 2004).

A integração na vida universitária é vista como um processo multifacetado, complexo e multidimensional que se constrói no

quotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição. Caracteriza-se, assim, pela troca entre as expectativas, características e habilidades próprias dos estudantes, de um lado e, de outro, a estrutura, normas e os contextos académicos que compõem a Universidade, envolvendo tanto factores de natureza intrapessoal, como de natureza institucional (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Astin, 1993; Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001; Tinto, 1993). Quando este processo de integração não é conseguido, o aluno investe menos e, conseqüentemente, aumentam as suas probabilidades de insucesso. Daí que, o sucesso na integração académica dos estudantes, especialmente no 1º ano, seja entendido como um forte preditor da perseverança e da qualidade do percurso académico dos alunos ao longo da sua frequência universitária (Astin, 1993; Cabrera, Nora, & Castañeda, 1992; Tinto, 1993).

Várias pesquisas têm também revelado que o sucesso académico dos estudantes é largamente determinado pela qualidade das suas experiências no primeiro ano (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Astin, 1993; Ferreira et al., 2001; Pascarella & Terenzini, 1991; Santos, 2000; Tinto, 1993). Adicionalmente, essa mesma linha de investigação tem demonstrado diferenças de género nos padrões de adaptação dos alunos ao contexto universitário. Globalmente, e apesar dos estudantes do sexo feminino tenderem a apresentar melhores níveis de rendimento académico, manifestam piores indicadores de bem-estar psicológico nesta transição educativa (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Castro & Almeida, 2000; Diener, Eunkook, Richard, & Heidi, 1999; Ferreira et al., 2001; Jameson, 1999; Santos, 2000; Soares, 2003), o que as pode vulnerabilizar à psicopatologia e à desistência académica.

Neste contexto, e com a preocupação de compreender melhor as questões da integração, do rendimento e dos padrões de género a eles associadas, um grupo de investigadores da área da Psicologia da Universidade São Francisco (São Paulo, Brasil), em parceria com os trabalhos de investigação desenvolvidos na mesma área por uma equipa da Universidade do Minho (Portugal), tomou contacto com o *Questionário de Vivências Académicas* tanto na sua versão integral (QVA; Almeida & Ferreira, 1999), como na sua versão reduzida (QVA-r; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999) construído com o objectivo de elucidar o processo de adaptação e integração do estudante ao contexto universitário. O QVA, na sua versão integral, foi objecto da necessária adaptação sócio-cultural aos estudantes brasileiros (envolvendo os comportamentos, sistema educativo e expressões idiomáticas, bem como questões de ortografia e gramática), por Villar e Santos (2001; Santos, Noronha, Amaro, & Villar, 2005). Partindo desta adaptação brasileira e tomando em consideração que os itens da versão reduzida do instrumento correspondem à mesma redacção do QVA, diferindo apenas na redução do número de itens e dimensões, avançámos para o processo de validação da sua versão reduzida no contexto brasileiro. Procurámos, ainda, avaliar a relação entre o processo de integração académica, tal como avaliado pelo QVA-r e os padrões de rendimento e género a eles associados em alunos do 1º ano.

## **Método**

### ***Amostra***

Participaram nesta pesquisa 626 universitários recém-ingressados de duas instituições do Ensino Superior brasileiras do

interior paulista, sendo 483 (77.2%) de uma instituição particular e 143 (22.8%) de uma pública. A idade dos elementos da amostra oscilou entre os 17 e os 58 anos ( $M=22.0$ ;  $DP=5.2$ ). A maioria dos alunos era do sexo feminino (63.6%) e a sua distribuição por áreas do conhecimento foi a seguinte: 43.3% da área de ciências humanas, 36.3% da área das ciências biológicas e 20.4% da área das ciências exactas. Do total dos participantes, 398 (63.6%) frequentavam os seus cursos no período noturno, 140 (22.4%) no período matutino, 64 (10.2%) no período integral e 20 (3.2%) no período vespertino.

### **Instrumento**

Para a obtenção dos dados sobre a integração de estudantes na vida académica foi utilizado o *Questionário de Vivências Académicas*, na sua versão reduzida (QVA-r; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999) a partir da adaptação realizada por Villar e Santos (2001) para a população de jovens universitários brasileiros, da versão integral do mesmo instrumento (QVA; Almeida & Ferreira, 1999). O QVA-r é um instrumento de auto-relato, constituído por 60 itens (com cinco possibilidades de resposta consoante o grau de acordo dos alunos), distribuídos por cinco dimensões: *pessoal* (que integra a avaliação do bem estar físico e psicológico dos alunos, o seu equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, o optimismo e a sua autoconfiança); *interpessoal* (que avalia as relações com os colegas, as competências de relacionamento em situações de maior intimidade, o estabelecimento de amizades e a procura de ajuda); *carreira* (que integra a avaliação de sentimentos relacionados com o curso, as perspectivas de carreira e os projectos vocacionais dos alunos); *estudo* (que avalia os hábitos de estudo, a gestão do tempo, a utilização dos recursos de

aprendizagem no *campus*, e a preparação para os testes); e *institucional* (que integra a apreciação dos alunos face à instituição de ensino que frequentam, o desejo de permanecer ou mudar de instituição, o conhecimento e a apreciação das infra-estruturas existentes).

### **Procedimento**

A aplicação do QVA-r foi realizada de forma colectiva e em contexto de sala de aula, recorrendo-se, para isso, a cerca de 25 minutos de uma aula prática ou teórico-prática em cada curso. Após a explicação aos alunos dos objectivos da pesquisa e da importância da sua colaboração, foi pedido a eles que assinassem o *Termo de Consentimento Esclarecido*, no qual estão descritos os objectivos da pesquisa, bem como asseguradas as condições de confidencialidade dos resultados.

### **Resultados**

Com o objectivo de avaliar as qualidades psicométricas do *Questionário de Vivências Académicas*, na sua versão reduzida para os universitários brasileiros, realizou-se uma Análise Factorial Exploratória aos 60 itens que o integram a partir do *Statistic Package for Social Sciences* (SPSS) na sua versão 13.0 para *Windows*. A análise preliminar dos pressupostos para a análise factorial, tanto no que se refere ao teste de esfericidade de *Barlett* ( $X^2$  [1431,  $N=626$ ]=11025.79;  $p<.01$ ), como ao índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* ( $KMO=.89$ ), sugerem valores apropriados.

A análise factorial permitiu-nos identificar 13 factores iniciais com valor-próprio igual ou superior à unidade, explicando no seu conjunto 59% da variância. Contudo, reportando-nos aos cinco primeiros factores e atendendo à sedimentação dos va-

lores-próprio (acima de 2.0), verificamos que eles explicam 40% da variância total. Assim, por uma questão de aproximação à versão original da escala, optámos por uma solução de cinco factores. Tomando a estrutura factorial resultante, houve necessidade de excluir seis itens devido à sua menor carga factorial inferior a .3. Assim os itens 15 (“*conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade*”) da dimensão *institucional*; 18 (“*o curso em que estou foi o único em que passei no vestibular*”) da dimensão *carreira*; 23 (“*tenho confiança em mim mesmo*”) e 26 (“*sinto-me mais isolado(a) dos outros ultimamente*”) da dimensão *pessoal*; 29 (“*utilizo regularmente a Biblioteca da Universidade/Faculdade*”) e 35 (“*minha incapacidade para administrar bem o tempo leva-me a tirar más notas*”) da dimensão *estudo*, foram eliminados, tendo-se obtido uma configuração final da escala na sua versão brasileira constituída por 54 itens.

Adicionalmente, registou-se a mudança de três itens de dimensão. Especificamente o item 6 (“*nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma*”) que na versão original se integrava na dimensão *interpessoal* associou-se agora aos itens da dimensão *pessoal*; e os itens 25 (“*sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho*”) e 31 (“*não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo*”) que se integravam na dimensão *estudo*, saturaram agora na dimensão *pessoal*. Estas mudanças parecem sugerir uma compreensão diferente por parte dos estudantes brasileiros das afirmações contidas nesses itens.

Definidos os factores, a análise de consistência interna (*alfa* de *Cronbach*) realizada aos itens que integram cada uma das cinco dimensões, bem como à escala total (ensaiando-se aqui a utilização como

uma medida global da integração académica dos alunos) apresentam níveis satisfatórios. A dimensão *carreira* obteve o maior índice, com um  $\alpha = .86$ , seguida da dimensão *pessoal* (que obteve um *alfa* de .84) e da dimensão *interpessoal* ( $\alpha=.82$ ). Com índices pouco abaixo de .80 ficaram as dimensões *estudo* e *institucional* (com  $\alpha=.78$  e  $\alpha=.77$ , respectivamente). A escala total obteve um índice de consistência interna bastante razoável, mais concretamente  $\alpha=.88$ . Estes resultados permitem afirmar que a versão do QVA-*r* obtida, apresenta índices de precisão adequados para a sua utilização com estudantes universitários brasileiros.

De seguida, procurando analisar em que medida as vivências académicas dos alunos se associavam ao seu rendimento académico, formámos dois grupos contrastados de alunos com base na média das classificações obtidas no final do primeiro semestre: o grupo de alunos com médias iguais ou menores que 5.9 (de referir que a média para aprovação nas instituições em causa é de 6.0) e os alunos com média igual ou superior a 8.0 (escala de 0 a 10 pontos). O Quadro 1 apresenta os resultados dos dois grupos diferenciados de acordo com o rendimento académico obtido nas cinco dimensões do QVA-*r* e na nota global que as integra.

À excepção da dimensão *interpessoal*, verificou-se que a pontuação média nas demais sub-escalas do QVA-*r*, bem como na nota global que as reúne, foram sistematicamente mais baixas para o grupo de alunos com piores níveis de rendimento académico. Os alunos com as melhores classificações escolares revelaram assim um processo de integração mais facilitado nas dimensões *carreira*, *pessoal*, *estudo* e *institucional*. Esta situação vê-se claramente espelhada na nota global de integração, onde o grupo com melhores classificações



**Quadro 1**  
**Resultados da comparação entre grupos diferenciados pela média**

Média	Dimensões	N	Média	Desvio Padrão	Pontuação mínima	Pontuação máxima
<b>Média até 5.9</b>	Carreira	74	48.5	7.17	23	60
	Pessoal		42.9	10.11	13	62
	Interpessoal		45.3	8.34	23	60
	Estudo		29.4	5.61	15	41
	Institucional		24.8	5.37	9	35
	Nota global		190.7	24.85	134	235
<b>Média acima de 7.9</b>	Carreira	77	51.1	6.09	33	60
	Pessoal		47.1	7.77	23	61
	Interpessoal		45.0	6.67	29	59
	Estudo		34.3	4.98	20	45
	Institucional		25.0	5.38	12	33
	Nota global		202.2	21.73	145	251

obteve uma média mais elevada em relação ao grupo com piores resultados académicos. Para apreciarmos o significado estatístico nas oscilações verificadas nos valores das médias pelos dois grupos de alunos, recorreremos ao teste *t de Student*. As diferenças alcançadas foram estatisticamente significativas na dimensão *carreira* ( $t=-2.45$ ;  $p<.05$ ), na dimensão *pessoal* ( $t=-2.91$ ;  $p<.01$ ) e na dimensão *estudo* ( $t=-5.73$ ;  $p<.01$ ), e de forma sempre favorável, como vimos, aos estudantes com melhor rendimento académico. O resultado na escala total apresenta também uma diferença significativa a favor do grupo com melhor rendimento académico ( $t=-7.52$ ;  $p<.01$ ). Assim, estes resultados permitem dizer que o QVA-*r*, com as devidas modificações na sua formatação, obteve evidência de validade empírica revelando alguma ligação entre a qualidade das vivências académicas dos alunos (níveis de adaptação) e o seu rendimento escolar.

De seguida, aproveitando os dados da amostra, avançamos para uma análise diferencial dos resultados nas cinco dimensões do QVA-*r*, e na escala total, conside-

rando o género dos alunos. De novo, realizámos esta análise através do teste de comparação de médias *t de Student*. No Quadro 2 (página seguinte) apresentam-se os valores obtidos.

Como podemos constatar no Quadro 2, os estudantes do sexo feminino apresentam médias de pontuações mais elevadas na generalidade das dimensões consideradas, em particular na dimensão *estudo*. Apenas na dimensão *pessoal* os estudantes do sexo masculino obtiveram uma média mais elevada, mesmo assim sem significado estatístico. A diferença a favor das alunas mostra-se estatisticamente significativa nas dimensões *carreira* ( $t=-2,101$ ;  $p<.05$ ), *interpessoal* ( $t=-2,606$ ;  $p<.01$ ), e *estudo* ( $t=-3,799$ ;  $p<.001$ ). Esta situação reflecte-se também, como seria de esperar, na *nota global de integração*, a favor dos estudantes do sexo feminino ( $t=-2,389$ ;  $p<.05$ ).

## Discussão e conclusões

Tomando um primeiro objectivo deste estudo, ou seja a adaptação e validação

**Quadro 2**  
**Resultados no QVA-r segundo o género dos alunos**

Dimensões da escala	Género	N	Média	t	p
Carreira	Masculino	222	49.0	-2.101	0.036
	Feminino	394	50.4		
Pessoal	Masculino	225	45.5	1.056	0.292
	Feminino	398	44.7		
Interpessoal	Masculino	222	45.4	-2.606	0.009
	Feminino	394	47.0		
Estudo	Masculino	221	30.7	-3.799	0.000
	Feminino	394	32.6		
Institucional	Masculino	219	26.1	-1.203	0.229
	Feminino	393	26.6		
Escore Total	Masculino	215	196.3	-2.389	0.017
	Feminino	387	201.1		

do *Questionário de Vivências Académicas* (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001) junto dos universitários brasileiros, podemos afirmar que, após o esforço anterior de adequação do conteúdo dos itens (Villar & Santos, 2001), a generalidade dos itens repartiu-se pelas cinco dimensões de acordo com a proposta original dos autores da versão reduzida desta mesma escala (QVA-r; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999). De qualquer modo, em face dos resultados da análise factorial, três itens tiveram que trocar de dimensão em relação à versão original da escala (itens 6, 25 e 31). Achou-se ainda conveniente eliminar seis itens (15, 18, 23, 26, 29 e 35) em face das suas fracas saturações nos factores isolados ( $\leq .30$ ). Os restantes 54 itens que compõem a versão brasileira da escala repartem-se satisfatoriamente pelas cinco dimensões previstas do QVA-r. A questão que merece aprofundamento futuro passa pela análise da relevância do questionário em termos práticos, nomeadamente em que medida os itens seleccionados representam as vivências académicas dos alunos nas cinco dimensões retidas.

As análises diferenciais conduzidas tomando dois grupos contrastados em termos de rendimento académico, contribuíram ainda com dados adicionais para a validade do QVA-r. Com efeito, e como seria de esperar, os alunos com melhor rendimento académico apresentam pontuações superiores em quatro das cinco dimensões da adaptação, assim como no resultado global da escala, o que vai no sentido da investigação na área que aponta a relação entre qualidade da adaptação académica no primeiro ano e o rendimento dos estudantes (e.g. Pascarella & Terenzini, 1991; Santos, 2000; Santos et al., 2005; Villar, 2001).

Neste estudo, apreciou-se ainda as diferenças nas vivências académicas segundo o género dos alunos. Os resultados apontam, de forma consistente com a investigação, para valores superiores por parte dos estudantes do sexo feminino. As diferenças atingiram significado estatístico nas dimensões estudo, relacionamento interpessoal e investimento na carreira, tem esta diferença a favor dos estudantes do sexo feminino sido verificada noutros



estudos (Soares, 2003; Soares, Almeida, & Ferreira, 2002).

Os valores obtidos nas dimensões das vivências académicas dos estudantes sugerem, enquanto um misto de comportamentos de investimento e de expectativas, revelam um menor compromisso com a vida académica e níveis mais baixos de adaptação à universidade por parte dos estudantes do sexo masculino, nomeadamente a nível interpessoal e estudo, justificando alguma atenção na lógica de prevenir o insucesso e o abandono. Por sua vez, as vivências académicas mais elevadas por parte dos estudantes do sexo feminino, dados os riscos de uma posterior desilusão e insatisfação à medida que avançam no ensino superior, sugerem uma outra forma de atenção a este subgrupo de estudantes (Soares, 2003).

### Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 157-170.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 3*, 181-207.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. (2001). *Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81-93.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., & Siryk, B. S. (1989). *SACQ Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: Um percurso de formação activa. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 99-106). Guimarães: Universidade do Minho.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education, 33*, 571-593.
- Castro, S., & Almeida, L. (2000). Qualidade de vida e percepção de bem-estar em estudantes universitários. Comunicação apresentada no Seminário *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Diener, E., Eunkook, M. S., Richard, E., L., & Heidi, L. S. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Feldman, K., & Newcomb, T. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Revista PSICO-USF*, 6, 1-10.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Jameson, S. A. (1999). Certain adjustment problems of university girls. *Journal of Higher Education*, 70, 485-493.
- Mendes, L. (2003). Cursos de graduação crescem 107% em cinco anos. Publicado no site <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=4470>, do Ministério da Educação, consulta em 17/10/2003.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, E. B. (1993). Ensino superior: Ociosidade. *Consultório Médico*, IV (17), 1.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição*. Tese de Doutorado não-publicada. Campinas: UNICAMP.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2004). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 41-66). Taubaté: Cabral Editora.
- 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. *Revista PSICO-USF*, 6, 11-17.
- Polydoro, S. A. J., Santos, A. A. A., Vendramini, C. M. M., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N., & Natário, E. G. (2005). Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no ensino superior. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 179-199). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, L. (2000). *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2002). Vivências e rendimento acadêmico: A integração dos Alunos na Universidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 127-136). Guimarães: Universidade do Minho.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sbardelini, E. T. B., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., & Vendramini, C. M. M. (2001). *Projeto de pesquisa visando à adaptação e validação do*

- Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) para universitários brasileiros.* Manuscrito não-publicado. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.
- 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: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Soares, A. P., 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.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2<sup>nd</sup> Ed). Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1998). *Towards higher education in the twenty-first century: Vision and action*. Paris: UNESCO.
- Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & Associates (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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 académica (EAVA). *Estudos de Psicologia, Natal*, 9, 259-268.
- Villar, J. D. (2001). *Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de Arquitetura e Engenharia*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.
- Villar, J. D., & Santos, A. A. A. (2001). *Questionário de Vivência Universitária: Adaptação para estudantes brasileiros*. Manuscrito não-publicado. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.

