

# QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (QVA E QVA-r)

*Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares*  
(Universidade do Minho & Universidade de Coimbra)

## 1. Indicações

### *a. dimensões avaliadas*

O *Questionário de Vivências Académicas* aqui apresentado é um questionário de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências da vida académica mais referenciadas na bibliografia. Disponível em duas versões, uma versão integral (QVA) e uma versão reduzida (QVA-r), o questionário tem sido amplamente utilizado na investigação psicológica com estudantes a frequentar instituições de Ensino Superior em Portugal, registando-se, actualmente, tentativas da sua utilização tanto no Brasil como em Espanha. Ao longo desta apresentação, e sempre que se justifique, faremos referência a cada uma das versões, dadas as suas especificidades.

A versão integral do QVA é constituída por 170 itens distribuídos por 17 subescalas (Almeida & Ferreira, 1997, 1999; Ferreira & Almeida, 1997):

- i. *Adaptação à instituição* - inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, a adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, o gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante (...);
- ii. *Envolvimento em actividades extracurriculares* - inclui a participação em iniciativas associativas, em actividades culturais, recreativas e desportivas do *campus* (...);
- iii. *Relacionamento com os colegas* - inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a interacção e cooperação com os pares (...);
- iv. *Adaptação ao curso* - inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a percepção da sua ligação ao mundo profissional (...);
- v. *Relacionamento com os professores* - inclui o diálogo com os professores, a possibilidade de contactos dentro e fora das aulas, a percepção da disponibilidade de tempo dos professores para os alunos (...);
- vi. *Métodos de estudo* - inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos (...);
- vii. *Bases de conhecimentos para o curso* - inclui a percepção do nível de conhecimentos, da preparação para as exigências do curso, e das capacidades de leitura e escrita (...);
- viii. *Ansiedade na avaliação* - inclui comportamentos de tipo ansioso na preparação e realização de testes, exames ou outras formas de avaliação (...);

- ix. *Gestão do tempo* - inclui a planificação do tempo, o ritmo de prossecução das actividades, a realização dos trabalhos académicos nos prazos fixados, a gestão equilibrada do tempo de estudo e de lazer (...);
- x. *Desenvolvimento de carreira* - inclui o investimento no curso e na definição de projectos educativos e/ou profissionais, as perspectivas de realização profissional, e a (in)decisão vocacional (...);
- xi. *Autonomia* - inclui a independência emocional e instrumental dos pais, colegas e outros, a gestão de projectos de vida, o grau de iniciativa pessoal (...);
- xii. *Percepção pessoal de competências cognitivas* – inclui a percepção das capacidades e competências pessoais de resolução de problemas, a flexibilidade e profundidade de pensamento (...);
- xiii. *Auto-confiança* - inclui as imagens e as expectativas do estudante em relação ao seu rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, a inferência das expectativas de colegas e professores a seu respeito (...);
- xiv. *Bem-estar psicológico* - inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, a felicidade e o optimismo do aluno (...);
- xv. *Bem-estar físico* - inclui aspectos relacionados com o sono e a alimentação, a saúde, e o consumo de substâncias (...);
- xvi. *Gestão dos recursos económicos* - inclui problemas na gestão das verbas auferidas, dificuldades económicas, situações de compromisso entre verbas disponíveis e o envolvimento em actividades extracurriculares (...);
- xvii. *Relacionamento com a família* - inclui o relacionamento com os pais, o apoio percebido, a necessidade de idas a casa, o diálogo com os pais em torno dos projectos pessoais e das escolhas vocacionais (...).

Partindo desta versão mais alargada, a versão reduzida do QVA (QVA-r), é constituída por apenas 60 itens redistribuídos numa estrutura de cinco dimensões (Almeida, Ferreira & Soares, 1999):

- i. *Pessoal* – inclui itens essencialmente associados ao *self* e às percepções de bem-estar por parte do estudante, tanto física como psicológica (...);
- ii. *Interpessoal* – inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como questões relacionadas com o envolvimento em actividades extracurriculares (...);
- iii. *Curso-carreira* – inclui a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspectivas de carreira (...);
- iv. *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 (...);
- v. *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 (...).

### *b) populações alvo*

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

## **2. História**

A progressiva massificação e heterogeneização dos públicos que acedem ao Ensino Superior em Portugal, assim como os novos problemas/desafios com que actualmente as instituições são confrontadas, estimularam as preocupações e os estudos em torno da adaptação e do sucesso académico dos estudantes deste nível de ensino. A investigação nesta área carecia, então, de instrumentos de avaliação ajustados ao contexto cultural português, cobrindo as múltiplas variáveis pessoais e contextuais em jogo. Numa linha mais tradicional da investigação psicológica, os instrumentos cobrem um conjunto de variáveis psicossociais tomando características dos indivíduos e as suas percepções dos ambientes académicos. A lógica centra-se na compreensão das formas, processos e graus como os jovens se adaptam às exigências, pressões e desafios que a vida universitária envolve.

Várias escalas encontram-se hoje referenciadas na literatura com estes objectivos, contudo em relação ao QVA a opção dos autores foi pela construção de um instrumento de raiz e não pela tradução e adaptação de um questionário existente. Logicamente que, nesse trabalho de construção, se tomou em consideração os modelos teóricos e os instrumentos de avaliação disponíveis. Mesmo assim, as situações representadas nos itens procuraram reflectir os discursos e as vivências dos estudantes portugueses, consultados para o efeito nas fases iniciais de construção das dimensões e dos itens do questionário (Almeida *et al.*, 1998; Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

## **3. Fundamentação teórica**

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e a adaptação académica a este novo contexto educativo são desafios particularmente exigentes, requerendo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas e as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida. O sucesso e a satisfação académicas dependem da forma e do grau em que tais desafios e exigências são ultrapassados (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). Entre as múltiplas e complexas tarefas com que os jovens são confrontados neste momento de transição educativa, os autores salientam as tarefas associadas a quatro domínios: (i) académico (a transição entre o Ensino Secundário e o

Universitário é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de ensino e de avaliação); (ii) social (a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com os colegas do sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) pessoal (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e (iv) vocacional (a Universidade constitui uma etapa importante no desenvolvimento da identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objectivos merecem particular destaque). Face a esta multiplicidade de aspectos a considerar na transição e na adaptação dos alunos ingressados na Universidade, é fácil aceitar que o ajustamento ao contexto universitário se terá que assumir como um processo complexo e multidimensional. No entanto, infelizmente, a generalidade dos instrumentos de avaliação propostos incidem em variáveis intrapsicológicas (de natureza cognitiva e psicossocial), dando insuficiente atenção a factores de natureza interpessoal, académica (curso) e contextual (instituição).

#### 4. Estudos realizados em Portugal

##### *a. amostras*

Os vários estudos conduzidos com o QVA e o QVA-*r* ultrapassaram já a fase de construção e validação. As duas versões do questionário encontram-se já bastante difundidos na investigação com estudantes do Ensino Superior, seja na análise da qualidade das vivências académicas dos alunos (Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Pires, Almeida & Ferreira, 2000), seja apreciando o impacto destas no rendimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Almeida *et al.*, 2000; Carneiro, 1999; Santos, 2001; Santos & Almeida, 2001). As amostras utilizadas são predominantemente do subsistema universitário, embora, mais recentemente, tenham sido desenvolvidos estudos com alunos do sector politécnico, assim como com alunos não exclusivamente dos primeiros anos de formação (Machado & Almeida, 2001). No entanto, por limitações de espaço, daremos maior destaque aos estudos efectuados com amostras de alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Assim, no quadro I descrevemos a amostra considerada na fase final da construção/validação do QVA (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

Quadro I – Amostra de validação segundo o sexo e o agrupamento de cursos

Sexo	Económico-social	Ciências	Engenharia	Ciências humanas	Educação & Psicologia	Educação Infantil e Básica
Feminino	265 (70.7)	136 (62.7)	125 (33,6)	89 (93.7)	83 (85.6)	85 (91.4)

Masculino	110 (29.3)	81 (32.3)	247 (66.4)	6 (6.3)	14 (14.4)	8 (8.6)
Total	375 (30.0)	217 (17.4)	372 (29.8)	95 (7.6)	97 (7.8)	93 (7.4)

Assim, responderam ao questionário 1273 estudantes, maioritariamente do sexo feminino (61.5%) com idades que oscilaram entre o mínimo de 17 anos e o máximo de 52 anos, aproximando-se a média em ambos os sexos dos 20 anos.

## 5. Estudos dos itens

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

## 6. Precisão

Os estudos de avaliação da precisão do QVA e do QVA-*r* foram realizados através do cálculo da consistência interna tendo os índices de *alpha* superado os limiares críticos estabelecidos na literatura (cf. Almeida, Soares & Ferreira, 1999). A subescala *Envolvimento em actividades extracurriculares* surge-nos em vários estudos como a subescala com valores mais fracos de consistência interna (*alpha* em torno de .70, cf. quadro IV à frente), podendo traduzir algum desconhecimento por parte dos alunos deste tipo de actividades no momento da realização do questionário (amostras essencialmente constituídas por alunos do 1º ano). De referir ainda que valores adequados de consistência interna das 17 subescalas do QVA foram obtidos num estudo em que subdividiu o questionário em três séries (Almeida, Soares, Araújo & Vila-Chã, 2000) de forma a atenuar o eventual efeito de cansaço e de estereotipia de resposta por parte dos sujeitos quando confrontados com 170 itens. Da mesma forma, foram encontrados coeficientes de *alpha* adequados, num outro estudo envolvendo 403 alunos do 1º e 4º anos da Universidade de Évora (Machado & Almeida, 2001). Depreende-se, então, que os coeficientes obtidos em sucessivas amostras e análises sugerem a precisão dos resultados nas várias subescalas. Nos estudos sucessivos com o QVA e o QVA-*r* a apreciação da consistência interna das subescalas tem sido efectuada, situando-se os coeficientes encontrados dentro dos valores desejados neste tipo de provas.

## 7. Validade

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

A validade externa dos resultados no QVA foi apreciada, ainda, tomando como critério externo outras provas psicológicas. Este estudo considerou uma amostra de 178 alunos do 1º ano de diferentes licenciaturas da Universidade do Minho. As outras provas psicológicas aplicadas foram: a *Escala de Auto-estima* (Rosenberg, 1965), a *Escala de Solidão* (Neto, 1989), a *Escala de Satisfação com a Vida* (Neto et al., 1990); e a *Escala de Auto-avaliação da Ansiedade* (Vaz Serra et al., 1982) – cf. Almeida, Soares e Ferreira (1999). Os resultados desta análise estão indicados no quadro II.

Quadro II - Correlações entre variáveis critério e subescalas do QVA

Dimensões do QVA	Variáveis critério			
	Auto-estima	Solidão	Satisfação c/ vida	Ansiedade
<i>Adap. Universidade</i>	.24	-.42	.32	-.26
<i>Adaptação Curso</i>	.44	-.42	.43	-.36
<i>Autoconfiança</i>	.69	-.65	.51	-.58
<i>Autonomia</i>	.67	-.71	.53	-.53
<i>Bases Conhecimentos</i>	.40	-.36	.38	-.40
<i>Desenvolv. Carreira</i>	.44	-.47	.46	-.30
<i>Relac. Colegas</i>	.53	-.78	.44	-.37
<i>Percep. Competências</i>	.62	-.58	.39	-.52
<i>Env. Activ. Extra-Curric.</i>	.31	-.52	.37	-.31
<i>Bem-Estar Físico</i>	.47	-.41	.38	-.74
<i>Bem-Estar Psicológico</i>	.61	-.56	.50	-.71
<i>Ansiedade na Avaliação</i>	.48	-.41	.34	-.53
<i>Relac. Família</i>	.41	-.48	.40	-.23
<i>Gestão Económica</i>	.36	-.39	.35	-.31
<i>Gestão do Tempo</i>	.29	-.27	.32	-.31
<i>Métodos de Estudo</i>	.43	-.44	.44	-.42
<i>Relac. Professores</i>	.21	-.33	.23	-.15

Como seria de esperar, observam-se níveis mais elevados de correlação entre as dimensões do QVA e as variáveis de critério com maior proximidade ao nível do seu significado psicológico. Encontram-se, neste caso, as correlações entre as dimensões de bem-estar e do *self* no QVA com os resultados no questionário de auto-estima; as correlações entre autoconfiança, autonomia e relacionamento com os colegas no QVA e os resultados na

escala de solidão; as correlações entre autoconfiança, autonomia e bem-estar psicológico no QVA e os resultados na escala de satisfação com a vida; e, finalmente, as correlações entre bem-estar físico e psicológico, autoconfiança, autonomia e realização de exames no QVA com os resultados na escala de ansiedade.

Por último, apreciando as vivências académicas em função do tipo de aluno (deslocados/não-deslocados, envolvidos/não-envolvidos em actividades extracurriculares proporcionadas pelo *campus*), verificamos que os resultados obtidos foram sempre no sentido esperado. Por exemplo, os alunos envolvidos em actividades extracurriculares apresentaram médias mais elevadas nas subescalas de relacionamento com os pares e adaptação à instituição, apesar de apresentarem resultados mais baixos nas subescalas reportadas à aprendizagem e ao rendimento académico (Almeida *et al.*, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Soares, Almeida & Vasconcelos, 2001; Vasconcelos, Almeida & Soares, 2002).

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

Quadro III - Análise factorial das 17 subescalas do QVA

Dimensões do QVA	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
<i>Adaptação à Universidade</i>	-	-	.77	-	-
<i>Adaptação ao Curso</i>	-	.77	-	-	-
<i>Bases Conhecimentos</i>	.45	.68	-	-	-
<i>Percepção Competências</i>	.61	.58	-	-	-
<i>Métodos de Estudo</i>	-	-	-	.73	-
<i>Gestão de Tempo</i>	-	-	-	.80	-
<i>Gestão Rec. Económicos</i>	-	-	-	-	.77
<i>Ansiedade na Avaliação</i>	.86	-	-	-	-
<i>Desenvolvimento Carreira</i>	-	.83	-	-	-
<i>Autoconfiança</i>	.80	-	-	-	-
<i>Autonomia</i>	.61	-	.40	-	-
<i>Bem-estar Físico</i>	.62	-	-	-	-
<i>Bem-Estar Psicológico</i>	.76	-	-	-	-
<i>Env. Act. Extracurriculares</i>	-	-	.81	-	-
<i>Relações Colegas</i>	-	-	.78	-	-
<i>Relações Professores</i>	-	-	-	.46	-
<i>Relações Família</i>	-	-	-	.42	.57
Valor-próprio	7.04	1.56	1.48	1.23	1.00
% Variância	41.4	9.1	8.7	6.6	5.9

Os resultados apontam para um factor que assume bastante importância (41% da variância) e que está essencialmente associado às subescalas envolvendo aspectos mais ligados ao desempenho académico do estudante (percepção de capacidades, bases de conhecimentos e ansiedade na realização dos testes), bem como às dimensões psicológicas da maturidade e do bem-estar. O factor II está mais directamente relacionado com o projecto vocacional do estudante (carreira), e onde a adaptação ao curso está obviamente incluída. O factor III poder-se-á assumir como mais associado à adaptação académica do aluno, entrando aqui a adaptação à Universidade, o relacionamento com os colegas e o envolvimento em actividades extracurriculares proporcionadas pela instituição de Ensino Superior frequentada. O factor IV, ainda associado à realização académica dos alunos, reúne as subescalas relativas às capacidades do aluno para organizar o estudo e gerir o tempo, assim como o apoio recebido por parte dos professores e da família (tratam-se de alunos do 1º ano em que estes apoios são sentidos como particularmente relevantes face às mudanças ocorridas nos processos de ensino-aprendizagem na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior). Finalmente, o factor V parece reflectir uma vertente mais económico-familiar de suporte do aluno.

## **8. Aplicação e correcção**

A aplicação e correcção não diferem dos questionários similares. Na aplicação da versão integral importa prevenir os sujeitos do tempo necessário à sua administração (atendendo ao elevado número de itens – 30 minutos) para que a sua colaboração seja assegurada. Na cotação final das subescalas importa previamente recodificar (inverter) as pontuações nos itens formulados negativamente. O score em cada subescala é assim obtido pelo somatório das respostas dos sujeitos aos itens que as integram.

## **9. Interpretação dos resultados**

### *a. dimensões e sua interpretação*

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

### *b. normas, critérios ou parâmetros*

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

No quadro IV, apresentam-se os resultados nas 17 subescalas do questionário. Esta apresentação considera, a par da média e do desvio-padrão, alguns índices da distribuição dos resultados (dispersão, assimetria e curtose) e os coeficientes *alpha*.

Quadro IV - Estatística descritiva dos resultados por subescala (n=1273)

Dimensões do QVA	Méd.	D.-Pad.	Min.	Máx.	Assim.	Curt.	<i>alphas</i>
<i>Adapt. Instituição</i>	42,5	6.11	18	55	-.55	.40	.74
<i>Adapt. Curso</i>	51.9	9.08	20	74	-.29	-.01	.85
<i>Bases Conhec.</i>	20,1	3,90	7	30	.01	.00	.78
<i>Perc. Competências</i>	34.3	5.07	14	49	-.04	.43	.75
<i>Mét. Estudo</i>	36.3	5.51	18	53	-.01	.19	.76
<i>Gestão Tempo</i>	26.1	4.90	9	39	-.13	.41	.72
<i>Gestão Económ.</i>	27.1	6.06	8	40	-.23	-.18	.83
<i>Ansied Avaliação</i>	30.8	5.92	10	49	-.14	.39	.78
<i>Desenv. Carreira</i>	49.0	8.50	20	70	-.18	-.09	.85
<i>Autoconfiança</i>	40.8	6.44	16	58	-.30	.40	.80
<i>Autonomia</i>	42.3	6.35	19	60	-.11	.01	.76
<i>Bem-estar Físico</i>	50.0	7.19	22	65	-.56	.39	.79
<i>Bem-Estar Psicol.</i>	45.8	9.55	18	68	-.18	-.14	.88

<i>Env. Activ. Extracur.</i>	33.3	5.93	15	53	.27	.01	.69
<i>Rel. Colegas</i>	56.8	8.71	22	75	-.32	-.03	.87
<i>Rel Professores</i>	40.5	7.20	17	67	.07	.21	.79
<i>Rel. Família</i>	39.9	6.32	15	50	-.82	.66	.82

## 10. Avaliação crítica

### *a. vantagens e potencialidades*

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

### *b. limitações*

Importa reconhecer que o QVA e o QVA-*r* se assumem como instrumentos de despiste de dificuldades (*screening*), o que desde logo traduz uma limitação quando se pretende, com o seu uso, fazer avaliações mais sólidas das dificuldades experienciadas pelos estudantes. Por outro lado, e mesmo considerando que se trata de uma prova de *screening*, pode-se apontar o elevado número de itens que integra, sobretudo na versão integral, que torna a sua aplicação algo demorada e pode gerar alguma resistência por parte dos sujeitos. Finalmente, a ausência de normas ou de valores normativos, é outra limitação importante na utilização do QVA, e que explica o seu uso quase exclusivo para efeitos de investigação, até ao momento.

### *c. desenvolvimentos futuros*

A progressiva utilização do QVA e do QVA-*r* pelos serviços de acção social e de apoio psico-socio-educativo das instituições do Ensino Superior portuguesas irá permitir uma recolha bastante ampla e alargada de dados que, seguramente, nos permitirá, num futuro próximo, produzir valores de referência (não normas) para apoiar uma melhor interpretação dos resultados. O cruzamento com outras variáveis pessoais e académicas, ou a realização de estudos longitudinais, irão igualmente concorrer para uma melhor compreensão tanto do funcionamento da escala como dos processos que acompanham a transição dos alunos do Ensino Secundário para o Ensino Superior, os seus níveis de adaptação, satisfação,

desenvolvimento e sucesso académicos obtidos não só no 1º ano, mas ao longo da frequência do Ensino Superior e em função dos cursos frequentados (numa perspectiva de análise longitudinal e transversal).

## 11. Bibliografia fundamental

- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- 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(4), 157-170.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G. & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), 41-48.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Araújo, S. & Vila-Chã, M. C. (2000). Questionário de Vivências Académicas: Precisão das subescalas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- 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: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Relatórios de Investigação.
- Carneiro, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado).
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, J. A. & Almeida, L. S. (1997). Questionário de vivências académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6 (1), 1-10.
- Machado, C. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.

- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX (2), 205-217.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. & Vasconcelos R. M. (2001). *Envolvimento extracurricular e adaptação académica: Diferenças de género, curso e ano de frequência*. [www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases](http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases)
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Actas do Congresso Internacional de Educação em Engenharia*. Santos-Brasil.

## **12. Material**

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

## **13. Edição e distribuição**

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

## **14. Contacto dos autores**

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

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

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