

QUESTIONARIO DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO (QEA): NOVOS ELEMENTOS PARA A SUA VALIDAÇÃO

Ana Paula C. Soares & Leandro S. Almeida

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo – *O presente trabalho apresenta e discute os resultados de um novo estudo de validação do Questionário de Envolvimento Académico (QEA; Soares & Almeida, 2001), que considera as versões A (expectativas) e B (comportamentos) do instrumento tomadas conjunta e separadamente. Com efeito, apesar do QEA ter sido alvo de um estudo prévio que comprovou a sua validade e fidelidade (cf. Soares & Almeida, 2001), a verdade é que esse estudo tomou os dados relativos às versões A e B de uma forma conjunta, deixando em aberto a necessidade de analisar em que medida a estrutura dimensional da escala entretanto definida se mantém estável de um para o outro momento de recolha da medida. O estudo foi conduzido junto de uma amostra de 667 estudantes a frequentar o 1º ano de 16 cursos de licenciatura da Universidade do Minho. Os resultados apontam para a estabilidade da estrutura dimensional da escala (definida por cinco factores e 38 itens), legitimando, assim, a utilização de ambas as versões e a realização de estudos comparativos.*

PALAVRAS-CHAVE: Envolvimento académico; expectativas de envolvimento académico; comportamentos de envolvimento académico; adaptação à Universidade.

KEY WORDS: Academic involvement; academic involvement expectations; academic involvement behaviors; adaptation to University.

INTRODUÇÃO

O processo de adaptação à Universidade é um processo complexo que envolve múltiplos factores de natureza pessoal e contextual (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Baker & Siryk, 1984; Brooks & DuBois, 1995; Soares, 1998, 2003). A vasta literatura que neste âmbito tem sido produzida revela que as características com que os alunos ingressam no Ensino Superior, tanto académicas como não-académicas ou psicossociais, se revelam importantes

Toda a correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Ana Paula C. Soares, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Telef. (+ 00 351) 253604241, Fax: (+ 00 351) 253 678987, e-mail: asoares@iep.uminho.pt.

preditores na forma como os jovens se ajustam às exigências, pressões e desafios da vida universitária (cf. Astin, 1984, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991, 1998; Soares, 2003; Tinto, 1993).

Entre tais características, as expectativas de envolvimento académico que os alunos almejam à entrada do Ensino Superior, assim como aquilo que realmente conseguem concretizar enquanto alunos desse nível de ensino, têm sido entendidas como factor importante no ajustamento e realização dos estudantes (Berdie, 1966; Gerdes, 1986; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001; Stern, 1966). Por envolvimento académico entendemos o grau de investimento cognitivo e comportamental que os estudantes estão dispostos a dedicar (expectativas) ou dedicaram (comportamentos) à vida universitária, afectando de forma significativa os níveis de satisfação, rendimento e desenvolvimento obtidos (Astin, 1993; Baker & Schultz, 1992ab; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Bradley *et al.*, 2002; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Jackson *et al.*, 2000; Pancer *et al.*, 2000; Sax *et al.*, 2000, 2002; Shaw, 1968; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2004). Khu (1999) avança com dois mecanismos a partir dos quais crê que as expectativas influenciam os comportamentos e a obtenção desses resultados: (i) ao funcionarem como um sistema organizacional ou como um filtro capaz de orientar e dirigir os comportamentos dos alunos para aquilo que eles consideram realmente importante; e (ii) ao constituírem um estímulo ao comportamento, tal como é defendido pelas teorias da motivação, das expectativas ou da auto-eficácia (cf. Atkinson, 1957; Bandura, 1982, 1986; Rotter, 1966; Weiner, 1979, 1985).

Adicionalmente, e do ponto de vista da intervenção, conhecer estas expectativas, pode ajudar as instituições universitárias a conhecer melhor os seus estudantes e a responder, de uma forma mais adequada, às suas necessidades, optimizando as suas experiências por forma a potenciar a sua adaptação e sucesso académicos (Soares, 2003). Esta situação pode fazer, de resto, tanto mais sentido quanto mais diversificada e heterogénea é a população de alunos que actualmente acede a este nível de ensino em Portugal (cf. Amaral, 1999; Balsa *et al.*, 2001; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Eurydice/Eurostat, 2003; Gago *et al.*, 1994; ME-DGES, 1999; OCDE, 2001; Simão, Santos & Costa, 2002). Tal heterogeneidade expressa-se, obviamente, no tipo de intenções, objectivos e expectativas que justificam a aposta numa formação superior por parte dos alunos (Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001).

Por outro lado, ao reconhecer que nem todos os alunos que ingressam no Ensino Superior podem ambicionar as mesmas coisas ou operacionalizá-las de forma semelhante, a avaliação das expectativas e dos comportamentos efectivos de envolvimento dos alunos permite adicionar, ao conceito de sucesso académico definido de um ponto de vista institucional (i.e. aquilo que a instituição, como um todo, espera dos seus estudantes), o conceito de sucesso académico definido de um ponto de vista pessoal. Com efeito, como já o defenderam vários autores nacionais (e.g. Almeida, 2002; Gonçalves, 2000; Lencastre *et al.*, 2000; Santos & Almeida, 2002; Soares, 2003; Tavares, 2002), o conceito de sucesso académico é um conceito amplo que deve considerar tanto componentes objectivas como subjectivas na sua avaliação. Neste sentido, a avaliação do sucesso académico dos alunos não

deve passar apenas por avaliar até que ponto os alunos correspondem às exigências e requisitos da vida universitária (e.g. nível de rendimento obtido) mas, incluir também o quão essa mesma experiência está a corresponder aos interesses e motivações dos alunos. A adopção desta medida permite, ainda, e implicitamente, conceber o processo de ajustamento ao contexto universitário como um processo dinâmico onde instituição e estudantes partilham responsabilidades interagindo, contínua e reciprocamente, na produção determinados comportamentos (e.g. satisfação, rendimento, desenvolvimento). O estudante deixa de ser visto como um mero “recipiente” onde as características do meio exercem a sua influência e passa a ser entendido como um sujeito activo e intencional, com possibilidades de também influenciar a instituição universitária onde está inserido (Brower, 1992).

Neste sentido, e atendendo à inexistência de instrumentos ajustados às características dos jovens portugueses para a avaliação destas variáveis, desenvolvemos o *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA — Soares & Almeida, 2001) (cf. nota 1) contemplando duas versões: a Versão A que procura avaliar as expectativas de envolvimento dos alunos à entrada da Universidade; e a Versão B que avalia os seus comportamentos efectivos de envolvimento enquanto alunos desse nível de ensino. Contudo, apesar do QEA ter sido alvo de um estudo prévio de validação que comprovou a sua validade e fidelidade (cf. Soares & Almeida, 2001), avançamos com um novo estudo das suas propriedades psicométricas, dado o referido estudo ter analisado as suas qualidades métricas a partir da junção dos protocolos recolhidos em ambas as versões e com uma amostra alargada de alunos que considerou tanto alunos tradicionais como não-tradicionais. Os alunos tradicionais e não-tradicionais enfrentam desafios únicos e exigências particulares pelo que a sua junção pode comprometer a interpretabilidade dos resultados. Archer e Lamnin (1985) referem a este propósito que os alunos mais jovens estão habitualmente mais orientados para questões como as notas, o estudo e a aceitação pelo grupo de pares, enquanto que os alunos mais velhos estão mais preocupados com as questões associadas à carreira e aos aspectos financeiros.

Este trabalho procura, assim, contribuir com dados adicionais para a validação do QEA junto de uma amostra de alunos tradicionais, e avaliar em que medida a estrutura dimensional da escala, entretanto definida, se mantém estável de um para outro momento da sua aplicação ao longo do 1º ano na Universidade.

MÉTODO

Amostra

Participaram no estudo 667 estudantes a frequentar o 1º ano de 16 cursos de licenciatura da Universidade do Minho. Os 16 cursos, seleccionados com base num processo de amostragem estratificada aleatória, foram organizados em quatro áreas de cursos, de acordo com a componente científica dominante: (i) cursos na área das ciências (biologia aplicada,

optometria e ciências da visão; química — ramos têxtil e plásticos, matemática e ciências da computação); (ii) cursos na área das engenharias (engenharia civil, engenharia mecânica e engenharia de materiais); (iii) cursos na área da formação de professores (português, português-francês, português-inglês, físico-química e matemática); e (iv) cursos na área das ciências sociais e humanas (sociologia, psicologia e economia). A distribuição dos alunos da amostra por área de cursos é apresentada na Figura 1.

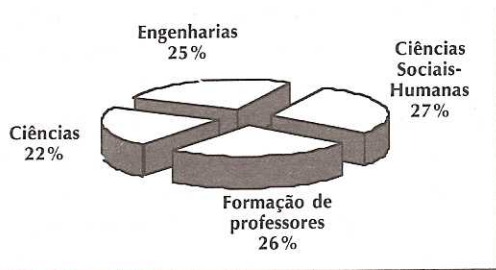


Figura 1 - Distribuição da amostra por áreas de cursos

Como podemos observar (cf. Gráfico 1) a amostra é bastante equilibrada quanto à área de cursos frequentada pelos alunos, surgindo os cursos da área das ciências sociais e humanas representados em maior número (185), ao que se segue os cursos da área de formação de professores (173), da engenharia (164) e das ciências (145). A amostra foi ainda constituída maioritariamente por estudantes do sexo feminino (62% raparigas), com idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos, aproximando-se, a média, em ambos os sexos, dos 18 anos de idade (Média=18,4, Dp=1,20). A distribuição dos elementos da amostra em cada uma das áreas de cursos em função da idade e do género dos alunos é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição da amostra segundo o género e a idade por áreas de cursos

Áreas de cursos	Sexo	N	Idade		
			Média	Dp	Mín-Máx
Ciências	<i>Masculino</i>	57 (39.3%)	18.3	1.15	17-24
	<i>Feminino</i>	88 (60.7%)	18.9	1.44	17-24
	<i>Total</i>	145	18.7	1.36	17-24
Ciências sociais e humanas	<i>Masculino</i>	43 (23.2%)	18.7	1.40	17-24
	<i>Feminino</i>	142 (76.8%)	18.2	.92	17-22
	<i>Total</i>	185	18.3	1.11	17-24
Engenharias	<i>Masculino</i>	121 (73.8%)	18.6	1.19	17-24
	<i>Feminino</i>	43 (26.2%)	18.3	1.09	17-23
	<i>Total</i>	164	18.5	1.15	17-24
Formação de professores	<i>Masculino</i>	33 (19.1%)	19.0	1.88	17-24
	<i>Feminino</i>	140 (80.9%)	18.1	.91	17-22
	<i>Total</i>	173	18.3	1.18	17-24
Total		667	18.5	1.20	17-24

A leitura do Quadro 1 permite-nos constatar uma superioridade numérica dos alunos do sexo feminino em todas as áreas de cursos, excepto na área das engenharias onde predominam os alunos do sexo masculino (74% rapazes). Esta situação reflecte, de resto, um padrão já identificado de crescente feminização da população a frequentar o Ensino Superior em Portugal e sua distribuição em função da orientação sexual dominante nos cursos (cf. Balsa *et al.*, 2001; Braga da Cruz *et al.*, 1995; Eurydice/Eurostat, 2003; Gago *et al.*, 1994; Simão, Santos & Costa, 2002).

Para a maioria dos elementos da amostra, o ingresso no curso/estabelecimento de ensino que frequentam correspondeu à sua primeira (66%) ou segunda opção de entrada (20%), enquanto que para 7% e 6% correspondeu à terceira ou outras opções (4^a a 6^a), respectivamente. De referir ainda que, embora a esmagadora maioria dos alunos seja oriunda do distrito de Braga e distritos limítrofes, mais de metade refere que o ingresso no Ensino Superior implicou a sua saída de casa (57% de alunos deslocados da sua residência permanente para estudar). Todos os alunos encontram-se a frequentar a Universidade do Minho pela primeira vez e em regime de *full-time* (i.e. sem qualquer actividade profissional remunerada), sendo, por isso, considerados alunos tradicionais.

Instrumento

O *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA; Soares & Almeida, 2001), é um questionário de auto-relato que procura avaliar aquilo que os jovens esperam encontrar/concretizar na instituição de Ensino Superior onde acabaram de entrar (Versão A — *expectativas*), e aquilo que efectivamente tiveram oportunidade de encontrar/realizar enquanto estudantes desse nível de ensino, nomeadamente no decurso do 1º ano (Versão B — *comportamentos*). Encontra-se, assim, disponível em duas versões que reflectem dois momentos temporalmente distintos de avaliação do envolvimento académico dos alunos: imediatamente após o ingresso no curso-estabelecimento de ensino em que foram colocados (Versão A) e, por exemplo, no final do 1º ano da sua experiência académica (Versão B).

Constituído, na versão experimental, por 50 itens numa escala de resposta likert de quatro pontos (1 — *Nunca ou quase nunca*; 2 — *Poucas vezes*; 3 — *Bastantes vezes*; e 4 — *Sempre ou quase sempre*), o QEA assenta numa concepção multidimensional do envolvimento académico, envolvendo componentes cognitivo-motivacionais e comportamentais dos estudantes. Procurando abarcar os vários aspectos da experiência académica, o QEA contemplava seis dimensões: (i) grau de utilização das infra-estruturas, serviços e equipamentos disponíveis na instituição (*Recursos*); (ii) grau de investimento nas interações com os colegas (*Relação colegas*), e (iii) com os professores (*Relação professores*); (iv) grau de investimento nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo curso (*Curso*); (v) grau de investimento nas actividades de implementação/desenvolvimento dos objectivos/planos vocacionais (*Vocacional*); e (vi) grau de envolvimento nas actividades de natureza extracurricular proporcionadas pelo contexto universitário em que estão inseridos (*Actividades extracurriculares*).

De referir que, num estudo prévio de validação do instrumento (cf. Soares & Almeida, 2001), a escala passou a ser constituída por cinco dimensões, tendo-se eliminado 16 dos 50 itens iniciais, explicando essas cinco dimensões, no seu conjunto, 53% da variância dos resultados nos itens retidos. De referir que, mesmo não replicando na íntegra a estrutura factorial esperada, ela organizou-se de forma consistente com o modelo teórico de partida, tendo-se então fixado as suas cinco dimensões ou subescalas: *Envolvimento institucional* (factor I), *Envolvimento vocacional* (factor II), *Envolvimento social* (factor III), *Utilização de recursos* (factor IV), e *Envolvimento curricular* (factor V) (cf. nota 2).

O QEA apresentou, ainda, qualidades métricas bastante satisfatórias de validade e fidelidade, com valores *Alpha de Cronbach* para as diversas subescalas que oscilaram entre .76 (nas subescalas *Envolvimento social* e *Envolvimento curricular*) e .91 (*Envolvimento institucional*). No Quadro 2 descrevemos as cinco dimensões do QEA, bem como o número de itens que as compõem e os índices de consistência interna entretanto obtidos.

Quadro 2 - Dimensões, número de itens e valores Alpha do QEA (Soares & Almeida, 2001)

	Dimensões	itens	Alpha
<i>Envolvimento institucional</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos nas actividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, e de utilização dos serviços de apoio disponíveis. Inclui, ainda, a avaliação que os estudantes realizam acerca do tipo de relação que esperam estabelecer/estabeleceram com os seus professores.	12	.91
<i>Envolvimento vocacional</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em actividades relacionadas com a implementação/desenvolvimento dos seus planos/objectivos vocacionais.	8	.85
<i>Envolvimento social</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos em actividades sociais de interacção com os colegas do seu e/ou doutros cursos da Universidade. Inclui, ainda, a avaliação que realizam do grau em que serão/foram capazes de estabelecer relações de maior proximidade (intimidade) com eles.	6	.76
<i>Utilização de recursos</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de utilização dos recursos disponíveis no <i>campus</i> , tanto no que se refere às infra-estruturas (e.g. biblioteca, ginásio, bares), como aos equipamentos existentes (e.g. laboratorial, informático, electrónico), para a realização de actividades académicas e/ou recreativas.	6	.78
<i>Envolvimento curricular</i>	define as expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos nas actividades mais directamente relacionadas com as aprendizagens curriculares inerentes ao curso que frequentam.	6	.76

Pontuações mais elevadas, na Versão A do questionário, traduzem expectativas ou intenções de maior envolvimento dos estudantes nos diferentes aspectos da vida universitária (instituição, projecto de carreira, pares, recursos disponibilizados e curso), enquanto que, valores mais baixos, traduzem intenções de menor envolvimento. De forma semelhante, valores mais elevados na Versão B do questionário traduzem comportamentos de maior envolvimento na vida universitária por parte dos alunos. De acrescentar que, em face do significado diferenciado de cada uma das cinco áreas, os alunos podem apresentar um padrão de expectativas/comportamentos de envolvimento diferenciado em função da área/dimensão considerada. Um estudante pode, por exemplo, apresentar elevadas expectativas e/ou comportamentos de envolvimento social e institucional, elevadas expectativas e/ou comportamentos de utilização dos recursos existentes no *campus* e baixas expectativas e/ou comportamentos de investimento no seu curso e projecto de carreira. Contudo, e apesar de cada uma dessas áreas assumir alguma singularidade, os padrões de expectativas/ comportamentos de envolvimento dos alunos tendem a apresentar alguma consistência entre as várias dimensões avaliadas (cf. Almeida *et al.*, 2002, 2003; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2004).

Procedimento

No momento das matrículas os alunos colocados na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior na Universidade do Minho, foram abordados no sentido de participarem num estudo sobre as questões da transição e adaptação à Universidade. Após a

explicitação dos objectivos da investigação e de assegurada a confidencialidade dos resultados, deixava-se total liberdade para que estes aceitassem ou não preencher o questionário. A larga maioria dos alunos aceitou participar na investigação e mostrou-se envolvida e interessada na mesma. Um segundo momento de administração dos questionários ocorreu no final do ano lectivo, em ambiente de sala de aula (em substituição de parte de um tempo lectivo cedido pelos professores), junto dos alunos que já haviam respondido no início do ano lectivo.

RESULTADOS

As análises conduzidas reportam-se ao estudo da consistência interna e estrutura factorial do QEA. As análises consideram as duas versões em separado e, ainda, de forma conjunta (daí a amostra ver-se incrementada, num primeiro momento, para 1227 protocolos, ou seja, 667 da Versão A acrescidos de 560 da Versão B). No Quadro 3 apresentamos os resultados da análise factorial seleccionada do QEA quando são analisadas as duas versões conjuntamente. A solução seleccionada é constituída por uma estrutura de cinco factores, com valor-próprio superior à unidade, e que explicaram, no seu conjunto, 53% da variância dos resultados nos itens. De referir que as análises conduzidas levaram à exclusão de oito itens (itens 1, 4, 5, 17, 31, 37, 45 e 43) dado não atingirem, nalgum dos cinco factores, o peso de saturação previamente definido (≥ 0.40). Por razões de maior clareza na apresentação, os itens surgem organizados não pela sua ordem de apresentação no questionário, mas pela sua vinculação aos factores identificados.

Quadro 3 - Resultados da análise factorial do QEA (N=1227)

QEA Ítems	Factores				
	I	II	III	IV	V
30	.74				
41	.73				
48	.70	.42			
26	.69				
46	.69				
20	.66				
35	.65				
15	.61	.48			
39	.60				
10	.59				
47	.49				
3	.47	.47			
7	.41				
25		.65			
40		.63			
14	.44	.61			
12		.59			
38		.58			
23	.47	.57			
28		.55			
50	.48	.55			
44		.54			
34	.48	.50			
32		.50			
6		.50			
11		.46			
24			.70		
2			.69		
9			.58		
33			.57		
16			.54		
8			.46		
49				.67	
22				.63	
36				.63	
13				.60	
27				.59	
29				.58	
18					.72
19					.66
21					.64
42					.46
% Variância	36.55	5.21	4.74	3.75	2.92
Valor-próprio	15.35	2.19	1.99	1.58	1.23

Os resultados obtidos na solução final são bastante consistentes e replicam, basicamente, o conteúdo dos factores anteriormente identificados por Soares e Almeida (2001). Estes factores conseguem, ainda, assumir definição e âmbito próprios face ao modelo subjacente à sua construção, embora com algumas diferenças em relação ao inicialmente hipotetizado. A estrutura final é, assim, definida por cinco factores que traduzem: *Envolvimento institucional* (factor I), *Envolvimento vocacional* (factor II), *Utilização de recursos* (factor III), *Envolvimento social* (factor IV) e *Envolvimento curricular* (factor V).

Mais especificamente, o factor I (*Envolvimento institucional*) traduz um vector mais geral das expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos estudantes

ingressados no 1º ano do Ensino Superior. Reúne 17 itens, relativos quer ao tipo de relação que os alunos esperam estabelecer/estabeleceram com os seus professores (itens 3, 15, 20, 39, 41 e 48), quer ao tipo de serviços de apoio (itens 30 e 46) e infra-estruturas (item 7) disponíveis/utilizadas, e ao envolvimento antecipado/realizado nas actividades extracurriculares proporcionadas pelo *campus* (itens 10, 26, 35 e 47). Saturaram, ainda, neste factor quatro outros itens (itens 14, 23, 34 e 50) que, apesar de mais associados ao factor II, parecem, assumir aqui um sentido de investimento no curso/instituição.

O factor II (*Envolvimento vocacional*) reúne 16 itens que, no seu conjunto, traduzem expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos jovens nas actividades de implementação e desenvolvimento dos seus planos e objectivos vocacionais. Os itens que integram este factor traduzem, assim, não apenas comportamentos relacionados com a implementação das escolhas vocacionais anteriormente realizadas e agora concretizadas através da entrada num curso do Ensino Superior mas, igualmente, comportamentos de investimento, consolidação e exploração do seu projecto vocacional (itens 6, 11, 12, 14, 23, 25, 28, 32, 34, 38, 40, 44 e 50). Saturaram, ainda, neste factor, três outros itens (itens 3, 15 e 48) que surgem, simultaneamente associados, e com um peso de saturação superior, ao factor I. Estes itens, relativos ao relacionamento antecipado/estabelecido com os professores, associaram-se, assim, a um factor de natureza mais vocacional, o que não é totalmente de estranhar, dada a dificuldade de, muitas vezes, destringir a implementação/desenvolvimento dos planos/objectivos de carreira das relações e dos contextos onde são concretizados.

O factor III (*Utilização de recursos*), agrupa seis itens (itens 2, 8, 9, 16, 24 e 33) relativos às expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de utilização dos recursos disponíveis no *campus*, no que concerne quer aos equipamentos (e.g. laboratoriais, informáticos, electrónicos), quer às infra-estruturas (e.g. biblioteca, bares, ginásios, campos desportivos) existentes para a realização de actividades de natureza académica e/ou recreativa. Este factor traduz, assim, um vector mais "físico" das expectativas/comportamentos de envolvimento dos alunos, e que estão, obviamente, também muito dependentes das condições proporcionadas pelo contexto universitário.

O factor IV (*Envolvimento social*) reúne igualmente seis itens (itens 13, 22, 27, 29, 36 e 49) relativos às expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos alunos nas interacções com os colegas do seu e/ou doutros cursos da Universidade. Reúne, assim, um conjunto de itens assentes no estabelecimento de relações interpessoais com os pares, centradas em questões relativas ao lazer, à discussão de temas da actualidade, sociais e éticas, assim como ao estabelecimento de relações interpessoais mais íntimas. Este factor, de natureza mais relacional, não inclui, ao contrário do que inicialmente se tinha previsto e do que Soares e Almeida (2001) haviam antecipado, as interacções com os professores. Com efeito, os alunos parecem perceber essas relações no contexto de um envolvimento mais institucional, onde os professores se parecem assumir como importantes figuras de apoio nesta transição educativa (factor I).

Finalmente, o factor V (*Envolvimento curricular*) agrupa quatro itens (itens 18, 19, 21 e 42), relativos às expectativas (Versão A)/comportamentos (Versão B) de envolvimento dos estudantes nas aprendizagens e nas oportunidades de formação inerentes ao curso que frequentam. Reúne um conjunto de itens que reflectem um conjunto de atitudes/hábitos positivos de trabalho favoráveis à aprendizagem, e que incluem aspectos como: ser assíduo e pontual às aulas, tirar apontamentos e realizar leituras adicionais para a realização dos trabalhos e/ou para a preparação dos exames. Globalmente, este factor parece traduzir, assim, o grau de investimento que os alunos esperam realizar/realizaram no curso e a sua orientação/motivação para a realização académica (aprendizagem).

Em resumo, face à teorização inicial e aos resultados obtidos, o factor I reúne um conjunto de itens que traduzem um vector mais geral do envolvimento dos estudantes. Inclui o tipo de relação que esperam estabelecer/estabeleceram com os seus professores, a utilização dos serviços existentes na instituição (serviços de apoio social e/ou psicológico, orientação vocacional) e o envolvimento em actividades extracurriculares (associativas e/ou recreativas). O segundo factor é assumido como um aspecto particularmente importante das expectativas/comportamentos de envolvimento dos estudantes quando decidem pela frequência do Ensino Superior. Na idade e fase de desenvolvimento em que se encontram, as questões vocacionais e de carreira assumem grande importância e podem servir de "ancoragem" ou de integração das restantes dimensões da identidade (Soares, 1998; Soares & Almeida, 2001; Taveira, 2000). Por último, as três restantes subescalas são factores simples, constituídos por seis (factores III e IV) e quatro itens (factor V), reflectindo as expectativas/comportamentos de envolvimento dos alunos nas relações com os grupos de pares (factor IV), a utilização dos recursos disponíveis na instituição (factor III) e o investimento nas aprendizagens curriculares do curso (factor V).

De seguida, e atendendo às especificidades inerentes a cada uma das versões do QEA (que podem ser assumidas como medidas independentes do envolvimento académico dos alunos), procedemos ao estudo da dimensionalidade em cada uma das versões, retirados os oito itens excluídos da análise conjunta. No Quadro 4 apresentamos os resultados da análise factorial da Versão A do QEA.

Quadro 4 - Resultados da análise factorial do QEA - Versão A (N=667)

QEA Itens	Factores				
	I	II	III	IV	V
41	.69				
46	.66				
39	.64				
30	.63				
48	.60				
26	.57				
20	.56				
35	.53				
47	(.38)				
40		.68			
44		.63			
23		.57			
50		.53			
38		.51			
32		.47			
36		.47			
49		.46			(.34)
42		(.38)		(.34)	.44
34		(.37)			
6		(.32)			
3		(.31)			
2			.70		
9			.63		
33			.60		
24			.56		
11			.51		
10	.42		.50		
8			.48		
15			.47		
12		(.32)	.40		
16			(.38)		
21				.70	
18				.63	
19				.56	
14				.45	
25				.44	
7				.41	
22					.70
29					.67
13					.50
28		(.34)			.44
27					(.38)
% Variância	10.83	9.58	8.99	6.73	5.88
Valor-próprio	4.55	4.03	3.78	2.83	2.47

Como podemos observar (cf. Quadro 4), a estrutura de cinco factores encontrada para a Versão A do QEA replica, basicamente, a estrutura factorial obtida para a análise conjunta, embora explique uma percentagem menor da variância (42%). Todos os itens saturaram nos factores previstos, embora sete (itens 3, 6, 16, 27, 34, 42 e 47), apresentem coeficientes de saturação $\leq .40$ (apresentados, no Quadro 4, entre parêntesis). Por outro lado, a composição dos factores (número e tipo de itens) altera-se um pouco, ainda que, na globalidade, traduzam a mesma dimensão. Por exemplo, o factor *Envolvimento institucional* (factor I), constituído, como vimos, na análise factorial conjunta por 17 itens, apresenta, na Versão A, apenas 10 (embora todos eles comuns à composição do factor na análise conjunta). Altera-se, ainda, a

ordem sequencial de apresentação dos factores: *Envolvimento institucional* (factor I), *Envolvimento vocacional* (factor II), *Utilização de recursos* (factor III), *Envolvimento curricular* (factor IV) e *Envolvimento social* (factor V).

No Quadro 5, repetimos esta mesma análise para a Versão B do QEA (*comportamentos*).

Quadro 5 - Resultados da análise factorial do QEA – Versão B (N=560)

QEA Itens	Factores				
	I	II	III	IV	V
25	.60				
50	.56				
40	.55				
12	.55				
38	.54				
23	.51				
28	.51				
34	.50				
44	.49				
6	.48				
14	.47				
11	(.35)				
32	(.28)				
48		.63			
26		.59			
30		.59			
35		.59	.43		
41		.58			
20		.55			
10		.54			
39	.45	.50			
15		.47			
3		(.36)			
46		(.35)			
22			.68		
36			.65		
49			.62		
13			.60		
27			.60		
29			.55		
47			.54		
24				.74	
2				.63	
33				.57	
9				.55	
16				.55	
8				.40	
21					.71
18					.70
19					.62
7					.43
42					.41
% Variância	11.23	9.25	8.21	6.65	5.74
Valor-próprio	4.72	3.89	3.45	2.79	2.41

Como podemos constatar (cf. Quadro 5), também a estrutura factorial da Versão B do QEA replica, basicamente, a obtida tanto na análise conjunta, como na Versão A do questionário. Os cinco factores identificados explicaram, ainda, 41% da variância total dos resultados nos itens. Todos os itens saturaram nos factores previstos, embora quatro (itens 3,

11, 32 e 46) tenham apresentado coeficientes de saturação ≤ 0.40 (sinalizados, no Quadro 5, entre parêntesis), e dois (itens 35 e 39) se encontrem associados a mais do que um factor (factores III e I, respectivamente). Por outro lado, verificamos que, também na Versão B do QEA, a ordem sequencial de apresentação dos factores se altera relativamente à solução seleccionada na Versão A e na análise conjunta: *Envolvimento vocacional* (factor I), *Envolvimento institucional* (factor II), *Envolvimento social* (factor III), *Utilização de recursos* (factor IV) e *Envolvimento curricular* (factor V).

Tal como já se havia registado na solução factorial da Versão A, comparativamente à solução da análise conjunta, verificamos que, também na Versão B, se registaram pequenas alterações na composição dos factores, embora, globalmente, traduzam a mesma dimensão. Por exemplo, a dimensão do *Envolvimento institucional*, já exemplificada, é constituída, na análise factorial conjunta por 17 itens, na Versão A por 10 itens e na Versão B por 11 itens (nove dos quais comuns às três soluções). Em todo o caso, podemos afirmar que a composição dos factores na Versão A e na Versão B do QEA se aproximam mais entre si, do que quando comparadas com a solução factorial da análise conjunta (i.e. quando tomámos ambas as versões na análise), o que vai de encontro à especificidade da avaliação nos dois momentos a que o questionário se reporta.

O Quadro 6 apresenta a composição de cada um dos cinco factores identificados em cada uma das soluções seleccionadas do QEA: Análise conjunta (Versões A e B tomadas simultaneamente), Versão A e Versão B tomadas separadamente.

Quadro 6 - Itens das soluções factoriais do QEA (soluções conjunta, A e B)

Subescalas	Solução factorial	Itens
<i>Envolvimento institucional</i>	Conjunta	3, 7, 10, 14, 15, 20, 23, 26, 30, 34, 35, 39, 41, 46, 47, 48, 50
	Versão A	10, 20, 26, 30, 35, 39, 41, 46, (47), 48
	Versão B	(3), 10, 15, 20, 26, 30, 35, 39, 41, (46), 48
<i>Envolvimento Vocacional</i>	Conjunta	3, 6, 11, 12, 14, 15, 23, 25, 28, 32, 34, 38, 40, 44, 48, 50
	Versão A	(3), (6), (12), 23, (28), 32, (34), 36, 38, 40, (42), 44, 49, 50
	Versão B	6, (11), 12, 14, 23, 25, 28, (32), 34, 38, 39, 40, 44, 50
<i>Utilização de Recursos</i>	Conjunta	2, 8, 9, 16, 24, 33
	Versão A	2, 8, 9, 10, 11, 12, 15, (16), 24, 33
	Versão B	2, 8, 9, 16, 24, 33
<i>Envolvimento Social</i>	Conjunta	13, 22, 27, 29, 36, 49
	Versão A	13, 22, (27), 28, 29, (36), 49
	Versão B	13, 22, 27, 29, 35, 36, 47, 49
<i>Envolvimento Curricular</i>	Conjunta	18, 19, 21, 42
	Versão A	7, 18, 19, 14, 25, 21, (42)
	Versão B	7, 18, 19, 21, 42

Apreciando as soluções factoriais encontradas (cf. Quadro 6), podemos afirmar que todos os itens saturaram nos cinco factores identificados e que, embora a ordem sequencial de

apresentação dos mesmos se tenha alterado e, nalguns casos certos itens tenham saturado com um peso inferior a .40 (apresentados entre parêntesis no Quadro 6), elas revelam grande similaridade entre si. Mais especificamente, dos itens que saturaram na subescala *Envolvimento institucional* (factor I na Versão A e factor II na Versão B), 13 itens são comuns; dos itens que saturaram na subescala *Envolvimento vocacional* (factor II na Versão A e factor I na Versão B), 14 são comuns; dos itens que saturaram na subescala *Utilização de recursos* (factor III na Versão A e factor IV na Versão B), sete são comuns; dos itens que saturaram na subescala *Envolvimento curricular* (factor IV na Versão A e factor V na Versão B), cinco são comuns; e, finalmente, dos itens que saturaram na subescala *Envolvimento social* (factor V na Versão A e factor III na Versão B), seis são comuns. Esta mesma análise, realizada para a solução factorial conjunta, evidencia, também, grande similaridade na composição de cada subescala. Assim, face à homogeneidade encontrada, e no sentido de obtermos uma estrutura dimensional comum que nos permita utilizar cada uma das versões do QEA de forma independente e comparativa (i.e. analisando as mudanças ocorridas de uma para outra versão), identificámos os itens que saturam nos factores de ambas as versões. Os 38 itens comuns encontram-se assinalados a negrito no Quadro 6.

A par deste procedimento de natureza mais quantitativa recorreremos, ainda, a um de natureza mais qualitativa que considerou o conteúdo semântico dos itens. Por isso, com base nestes critérios e atendendo ao menor número de itens comuns na subescala *Envolvimento curricular* (4 itens), decidimos integrar o item 7 (*“Ler a bibliografia recomendada antes de cada aula”*) porque, apesar de na solução factorial conjunta saturar abaixo de .40, atinge um valor próximo (.37) e representa um importante reforço à composição da subescala. Por esse mesmo motivo, decidimos também integrar nessa subescala o item 1 (*“Participar activamente nas aulas”*) que, apesar de ter sido excluído na solução factorial conjunta (por apresentar um peso de saturação <.40, mais concretamente .34), se revela igualmente útil na avaliação da dimensão pretendida. De referir, ainda, que ao incluir este item na análise das soluções factoriais das versões A e B, ele obtém um coeficiente de saturação de .49 e .63, respectivamente, no quinto factor. Assim, com base nestas análises e procedimentos (de natureza quantitativa e qualitativa), definimos a composição final das subescalas do QEA (comum a ambas as versões), apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 - Itens por subescalas no QEA (versões A e B)

Subescalas	Nº de itens	Itens
<i>Envolvimento institucional</i>	10	10, 15, 20, 26, 30, 35, 39, 41, 46 e 48
<i>Envolvimento vocacional</i>	10	6, 12, 23, 28, 32, 34, 38, 40, 44 e 50
<i>Utilização de recursos</i>	6	2, 8, 9, 16, 24 e 33
<i>Envolvimento social</i>	6	13, 22, 27, 29, 36 e 49
<i>Envolvimento curricular</i>	6	1, 7, 18, 19, 21 e 42

Definidas as subescalas do QEA e a sua composição, procedemos, de seguida, à análise da consistência interna dos itens que as compõem (*Alpha de Cronbach*). Esta análise considerou os resultados item a item, a correlação do item com o total da subescala (coeficiente corrigido) e o contributo do item para o *Alpha* da subescala tanto na solução conjunta, como para cada uma das versões do QEA tomadas separadamente (cf. Quadro 8). De referir ainda que, apesar de não se tratarem de itens de métrica forte ou intervalar, indicámos os valores de média e de desvio-padrão dos resultados item a item.

Quadro 8 - Consistência interna dos itens do QEA por subescala (soluções conjunta, A e B)

Sub-escalas	Itens	Conjunta				Versão A				Versão B				
		Média	Dp	R _{ic}	Apha se	Média	Dp	R _{ic}	Apha se	Média	Dp	R _{ic}	Apha se	
Envolvimento institucional	10	2.21	.87	.64	.91	2.60	.76	.48	.82	1.75	.76	.46	.75	
	15	2.31	.97	.73	.91	2.97	.67	.44	.82	1.56	.66	.39	.75	
	20	2.21	.83	.75	.91	2.70	.69	.56	.81	1.66	.61	.52	.74	
	26	1.73	.88	.64	.91	2.13	.85	.52	.81	1.27	.67	.41	.75	
	30	1.83	.89	.76	.90	2.40	.77	.55	.81	1.18	.46	.47	.75	
	35	2.19	.90	.64	.91	2.60	.73	.52	.81	1.73	.85	.46	.75	
	39	2.31	.80	.66	.91	2.67	.69	.56	.81	1.90	.72	.45	.75	
	41	1.73	.84	.67	.91	2.13	.87	.51	.81	1.27	.50	.49	.75	
	46	1.94	.89	.63	.91	2.40	.79	.51	.81	1.41	.69	.21	.78	
	48	2.24	.95	.78	.90	2.86	.70	.53	.81	1.52	.64	.56	.73	
	Alpha		.92				.83				.77			
Envolvimento vocacional	6	3.08	.63	.41	.89	3.20	.62	.40	.78	2.94	.62	.35	.78	
	12	2.94	.78	.62	.88	3.29	.61	.44	.78	2.54	.76	.47	.76	
	23	2.67	.81	.73	.87	3.13	.59	.53	.77	2.12	.69	.54	.75	
	28	2.98	.75	.64	.88	3.34	.59	.45	.78	2.57	.72	.47	.76	
	32	2.79	.82	.60	.88	3.20	.68	.45	.78	2.30	.70	.30	.78	
	34	2.57	.85	.70	.87	3.03	.63	.46	.77	2.03	.76	.54	.75	
	38	2.94	.82	.58	.88	3.27	.66	.47	.77	2.56	.82	.41	.77	
	40	2.84	.73	.65	.87	3.19	.60	.50	.77	2.44	.66	.45	.76	
	44	2.82	.71	.56	.88	3.08	.66	.43	.78	2.52	.64	.45	.76	
	50	2.71	.82	.72	.87	3.16	.58	.51	.77	2.18	.73	.54	.75	
	Alpha		.89				.79				.78			
Utilização de recursos	2	2.74	.78	.56	.75	2.97	.65	.51	.70	2.47	.82	.47	.66	
	8	3.00	.73	.41	.79	3.22	.64	.36	.74	2.75	.74	.27	.72	
	9	2.59	.86	.58	.75	2.90	.73	.51	.70	2.22	.85	.47	.66	
	16	2.96	.63	.44	.78	3.12	.57	.37	.73	2.78	.64	.37	.69	
	24	2.72	.89	.63	.73	3.00	.72	.54	.69	2.39	.95	.59	.62	
	33	2.62	.86	.63	.74	2.96	.69	.58	.67	2.22	.87	.50	.65	
	Alpha		.79				.74				.71			
Envolvimento social	13	3.23	.60	.52	.72	3.36	.57	.44	.64	3.09	.59	.52	.72	
	22	3.21	.72	.54	.71	3.42	.60	.46	.63	2.98	.76	.52	.72	
	27	3.02	.62	.49	.73	3.15	.58	.41	.64	2.87	.64	.49	.73	
	29	2.97	.80	.38	.76	3.04	.76	.33	.68	2.88	.84	.41	.75	
	36	2.72	.74	.52	.72	2.93	.66	.41	.65	2.49	.75	.53	.72	
	49	2.85	.71	.56	.71	3.03	.63	.47	.62	2.64	.74	.56	.71	
	Alpha		.76				.68				.76			
Envolvimento curricular	1	2.83	.83	.46	.72	3.16	.73	.33	.64	2.44	.77	.32	.67	
	7	2.46	.80	.49	.70	2.77	.72	.35	.63	2.10	.73	.40	.64	
	18	3.43	.66	.45	.72	3.49	.60	.46	.59	3.36	.72	.48	.62	
	19	2.91	.69	.50	.70	3.10	.60	.42	.60	2.69	.71	.43	.63	
	21	3.23	.67	.50	.70	3.41	.59	.42	.61	3.01	.70	.44	.63	
	42	2.79	.73	.49	.70	3.04	.62	.38	.62	2.50	.73	.40	.64	
	Alpha		.74				.66				.68			

Os valores obtidos, em cada uma das versões (cf. Quadro 8), mostram-se adequados face aos objectivos da avaliação, sendo interessante notar que todos os coeficientes *Alpha* se situaram acima de .75 excepto, no caso da análise conjunta, na subescala *Envolvimento curricular* ($\alpha=.74$). Nas versões A e B os valores *Alpha* revelaram uma tendência para descer ligeiramente (excepto na subescala *Envolvimento social* que, na Versão B, apresenta o mesmo valor), embora se mantenham dentro dos limites de aceitabilidade (cf. Almeida & Freire, 2000). De salientar, ainda, a descida mais acentuada registada na subescala *Envolvimento curricular* onde, tanto na Versão A como na Versão B, os coeficientes *Alpha* caíram para valores inferiores a .70 (com valores de .66 e .68, respectivamente).

Por outro lado, importa acrescentar que, na generalidade dos itens, a variabilidade de respostas parece adequada. Contudo, esta situação parece menos conseguida nas duas primeiras subescalas (*Envolvimento institucional* e *Envolvimento vocacional*) onde, na solução conjunta, apresentou valores em torno de 2.0 e 1.0, na Versão A em torno de 2.0 e 3.0, e na Versão B de 1.0 e 2.0. Finalmente, os coeficientes de correlação item x total corrigidos sugerem bons índices de validade interna dos itens (poder discriminativo), tanto para a solução conjunta, como para cada uma das versões do instrumento. De novo, observaram-se coeficientes de correlação mais elevados nos itens das duas primeiras subescalas (apesar de .21 no item 46 da Versão B), o que é consistente com a grandeza diferencial dos coeficientes *Alpha* ao longo das cinco subescalas, reflectindo aliás o número diferente de itens de cada dimensão (índices tendencialmente mais reduzidos nas subescalas com um menor número de itens — Almeida & Freire, 2000).

CONCLUSÃO

Os estudos sobre as propriedades métricas dos instrumentos de avaliação psicológica não são tão frequentes quanto desejado. Por vezes, distam no tempo estudos apreciando a manutenção dos índices de precisão e de validade obtidos aquando da construção/adaptação de tais instrumentos. De forma a garantir maior rigor à investigação e à intervenção tomando variáveis psicológicas avaliadas com esses instrumentos, importa instituir a rotina da validação cíclica das provas psicológicas em uso.

No caso concreto deste estudo, procedeu-se a uma nova análise de validação do *Questionário de Envolvimento Académico* (QEA — Soares & Almeida, 2001), tomando uma nova amostra de alunos universitários do 1º ano. Em termos gerais, e no sentido da teoria inerente à sua construção, os resultados indicam que o QEA pode ser utilizado, com relativa confiança, para avaliar tanto as expectativas de envolvimento académico dos estudantes aquando da sua entrada no Ensino Superior (Versão A), como os seus comportamentos efectivos de envolvimento no decurso da sua frequência universitária (Versão B). A par dos índices satisfatórios de consistência interna obtidos ao longo das cinco dimensões do questionário, conseguiu-se uma estrutura dimensional comum às duas versões do QEA e

contemplando o mesmo conjunto de itens (redução de um total de 50 itens iniciais para 38 itens comuns a ambas as versões). Assim, seja na versão de expectativas (Versão A), seja na versão de comportamentos (Versão B), o QEA adequa-se à avaliação a que se destina, cobrindo cinco áreas da vida académica dos alunos: envolvimento institucional, envolvimento nos projectos vocacionais, envolvimento no curso, envolvimento nas relações com os pares, e utilização dos recursos existentes no *campus*. Adicionalmente, a existência de uma estrutura dimensional comum permite a realização de estudos que utilizem uma ou ambas as versões do instrumento e, neste último caso, a realização de estudos comparativos que permitam avaliar as discrepâncias registadas entre ambos os momentos de recolha da medida em cada uma das dimensões ou subescalas consideradas.

NOTAS

- 1 De referir que, no presente trabalho, se alterou a designação da escala (antes designada *Questionário de Expectativas Académicas*), dada a existência de duas versões da mesma, uma das quais avalia as expectativas de envolvimento académico dos alunos à entrada da Universidade (Versão A).
- 2 De referir que, no presente trabalho, se alteraram as designações anteriormente atribuídas por Soares e Almeida (2001) às dimensões do QEA, a saber: *Apoio-investimento institucional, Apoio-investimento no projecto vocacional, Desenvolvimento social, Acessibilidade aos recursos e Investimento nas actividades curriculares*. Esta alteração prendeu-se com a necessidade de, por um lado, simplificar a designação das dimensões e, por outro, ver nelas reflectido o constructo avaliado (envolvimento).

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (2002). Ensino dos professores e aprendizagem dos alunos: Permeabilidade de posturas e métodos. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. P. Cabral & I. H. Silva (Org.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp. 59-71). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (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, Série Relatórios de Investigação.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P. & Morais, N. (2002). Perfil escolar e sócio-demográfico dos candidatos ao Ensino Superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & Vasconcelos, R. M. (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 219-230). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.
- Amaral, A. (1999). *Relatório da evolução do acesso ao Ensino Superior*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES).
- Archer, J. & Lamnin, A. (1985). An investigation of personal and academic stressors on college campuses. *Journal of Student Personnel*, 26, 210-215.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992a). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 12, 23-32.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992b). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12, 13-22.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Balsa, C. Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. & Campos R, L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.
- Bandura, A. J. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. J. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berdie, R. F. (1966). College expectations, experiences, and perceptions. *Journal of College Student Personnel*, 12, 186-188.
- Bradley, C., Kish, K. A., Krudwig, A. M., Williams, T. & Wooden, O. S. (2002). Predicting faculty-student interaction: An analysis of new student expectations. *Journal of Indiana University Student Personnel Association*, 5, 72-85.
- Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E., Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso, P., Robinson, M. G. & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Brooks, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Brower, A. M. (1992). The 'second half' of student integration: The effects of life task predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 441-462.
- Eurydice/Eurostat (2003). *Key data on education in Europe 2002*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., Ambrósio, T., Silva, C. M., Duarte, T., Teixeira, M., Proença, L., Alves, M. G. & Lisboa, M. (1994). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Gerdes, H. (1986). *Freshman adjustment to college: Expectations, satisfaction and persistence*. Master dissertation. Eugene: University of Oregon.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-289.
- Gonçalves, F. R. (2000). Sucesso académico no Ensino Superior: A pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2025.
- Kuh, G. D. (1999). Setting the bar high to promote student learning. In G. S. Blimling, E. J. Whitt & Associates (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S. & Pereira, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 73- 106). Porto: Porto Editora.
- ME-DGES (1999). *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior, Ministério da Educação.
- OCDE (2001). *Education at glance: OCDE indicators, education and skills*. Paris: Organization for Economic and Co-operation and Development.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights of twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1998). Studying college students in the 21st century: Meeting new challenges. *Review of Higher Education*, 21, 151-165.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2002). Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (Orgs.), *Pedagogia em campus: Contributos* (pp. 51-70). Braga: Universidade do Minho, Apontamentos UM.
- Sax, L. J., Gilmartin, S. K., Keup, J. R., Bryant, A. N. & Plecha, M. (2002). *Findings from 2001 pilot*

- administration of Your First College Year (YFCY): National norms.* Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Sax, L. J., Gilmartin, S. K., Keup, J. R., DiCrisi III, F. A. & Bryant, A. N. (2000). *Designing an assessment of the first college year: Results from the 1999-2000 YFCY pilot study.* Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Shaw, K. A. (1968). Accuracy of expectations of university's environment as it relates to achievement, attrition, and change of degree objective. *Journal of College Student Personnel*, 9, 44-48.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. M. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década.* Lisboa: Gradiva Publicações.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional em jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional de jovens em contexto universitário.* Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário.* Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & Almeida, L. S. (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2004). Expectativas académicas e adaptação ao 1º ano: Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Actas do V Seminário Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior.* Disponível em www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. P. Cabral & I. H. Silva (Orgs.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp. 11-15). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no Ensino Superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd Ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 92, 548-573.

ACADEMIC INVOLVEMENT QUESTIONNAIRE (AIQ): NEW ELEMENTS FOR ITS VALIDATION

Abstract – *The present work presents and discusses the results of a new study of validation of the Academic Involvement Questionnaire (AIQ; Soares & Almeida, 2001), that considers the A Form (expectations) and B Form (behaviors) of the instrument as a whole and separately. In fact, although the AIQ was object of a previous study that demonstrated its validity and fidelity (cf. Soares & Almeida, 2001), the truth is that the study considered the data of the two forms of the instrument as a whole, leaving open the need to analyze how the dimensional structure of the scale obtained is stable from one moment of data collection to another. The study was conducted in a sample of 667 students that attended the 1st year of 16 degrees courses of the University of Minho (Portugal). The results obtained point to the stability of the dimensional structure of the scale (defined by five factors and 38 items), legitimating, the use of both forms and the accomplishment of comparative studies.*