

1

QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÕES ACADÉMICAS – EXPECTATIVAS (QPA-Exp)

Leandro S. Almeida¹, Alexandra R. Costa², & Alexandra M. Araújo³

¹Universidade do Minho, ²Instituto Politécnico do Porto, ³Universidade Portucalense

1. Indicações

O Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-Exp) avalia sete dimensões das expectativas académicas dos estudantes do Ensino Superior (ES): Formação para a carreira/emprego, Qualidade da formação, Desenvolvimento pessoal e social, Interação social, Pressão social, Mobilidade estudantil, e Envolvimento político e cidadania. Cada uma destas sete dimensões está representada no questionário por seis itens, perfazendo no final 42 itens.

O QPA-Exp destina-se à avaliação das expectativas dos estudantes do ES, sendo, como tal, utilizada exclusivamente em contextos académicos. Aliás, a generalidade dos estudos realizados centra-se em estudantes do 1º ano e muito particularmente na fase de acesso ou no decurso das primeiras semanas no ES.

2. História

Partindo de um projeto de investigação envolvendo a Universidade do Minho e a Universidade de Vigo-Ourense, desenvolveram-se nos últimos anos vários estudos tendo em vista a construção e validação de uma escala de avaliação das expectativas académicas dos estudantes que acedem ao ES (Alfonso et al., 2013; Almeida et al., 2012; Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Deaño et al., 2015). Este esforço tomou em atenção estudos anteriores na Universidade do Minho sobre as expectativas académicas dos alunos

interessantes, em particular a análise de uma escala existente para a sua avaliação (Soares & Almeida, 2001), assim como interações com pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Brasília (UnB), ambas no Brasil, também interessados no estudo e avaliação das expectativas académicas dos universitários.

A avaliação das expectativas dos estudantes que acedem ao ES tem merecido progressiva atenção dos investigadores. Por um lado, aumenta a diversidade de estudantes que acedem a este nível de ensino, expressando-se essa diversidade também nas motivações e aspirações de ingresso. Por outro lado, a investigação sugere que expectativas mais realistas e otimistas dos alunos no acesso são favoráveis ao seu investimento académico e, logicamente, ao seu sucesso (Smith & Wertlieb, 2005; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010; Soares, 2003), ocorrendo dificuldades na adaptação e rendimento académico quando as expectativas iniciais dos estudantes não se concretizam (Araújo et al., 2014; Cole, Kennedy, & Bem-Avie, 2009).

Na base de entrevistas a alunos e professores, bem como na consulta de instrumentos congéneres, verificou-se não serem suficientes as cinco dimensões da versão do QEA (apoio-investimento institucional, investimento no projeto vocacional, desenvolvimento social, acessibilidade aos recursos e investimento nas atividades extracurriculares; Soares & Almeida, 2001) para enquadrar o conteúdo das entrevistas aos alunos. Uma década passada sobre a construção e validação dessa primeira escala, a mudança nas razões com base nas quais os estudantes ingressam no ES justificava novas dimensões e novos itens, sobretudo tornando o instrumento adequado a estudantes de outros países. Procedeu-se, então, à construção de uma nova escala, alargando, como veremos, as dimensões de expectativas a avaliar, e realizando os sucessivos passos metodológicos recomendados.

Tomando o conteúdo das entrevistas iniciais, obteve-se uma versão inicial da escala reunindo um conjunto bastante alargado de itens. Esta versão foi sendo objeto de sucessivas aplicações em múltiplas amostras, com estudantes de instituições portuguesas e espanholas de ES. O objetivo inicial de que a escala pudesse ser a mesma para os dois países justificou, também, a sua construção de raiz. Refira-se, por exemplo, um discurso relativamente consistente nos estudantes de Espanha apontando a qualidade da formação e a mobilidade internacional nas justificações da sua entrada no ES, as quais não tinham correspondência na escala portuguesa já descrita (Soares & Almeida, 2001). Ao longo dos estudos de construção da nova escala foram sendo realizadas sucessivas análises fatoriais, delimitando as dimensões e escolhendo os itens para a sua representação, cruzando sempre que possível com a auscultação de alunos a propósito da formulação dada aos itens.

Na sua versão final, que agora se apresenta, o questionário é formado por 42 itens distribuídos de forma equitativa por sete dimensões: (i) Envolvimento Político e Cidadania, incluindo preocupações com valores, ética e problemas ou questões sociais (e.g., “Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade”); (ii) Formação para o Emprego/Carreira, ou seja, obter melhores condições de trabalho ou

obter um diploma/grau para aceder ao mundo de trabalho (e.g., “Obter uma profissão valorizada socialmente”); (iii) Interação Social com outros colegas ou conviver e fazer novos amigos, participar em festas académicas e em associações ou grupos académicos (e.g., “Ter momentos de convívio e diversão”); (iv) Mobilidade Estudantil, ou seja, ter expectativas de usufruir de uma experiência de aprendizagem internacional (e.g., “Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.)”); (v) Pressão Social de outros significativos, como responder a expectativas dos pais, colegas e professores, ou agradar a pessoas significativas (e.g., “Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares”); (vi) Desenvolvimento Pessoal e Social, que inclui expectativas para o desenvolvimento da autonomia, empreendedorismo, autoconfiança e pensamento crítico (e.g., “Ganhar confiança nas minhas potencialidades”); e (vii) Qualidade da Formação, tendo em vista aprender, aprofundar conhecimentos e saber mais sobre a área de interesse ou o curso (e.g., “Ter professores de reconhecido mérito nas áreas que ensinam”).

3. Fundamentação teórica

As condições de acesso ao ES têm sido descritas, de forma consistente, como importantes preditores da adaptação e do sucesso académico dos estudantes do 1º ano (Astin, 1993; Tinto, 1993). Entre estas características destacam-se fatores pessoais (e.g., sexo, crenças de autoeficácia), características da família (e.g., nível educacional dos pais), e características académicas (e.g., percurso e rendimento académicos prévios), que interagem com as características do contexto universitário e com o compromisso do estudante face aos objetivos formulados para a sua frequência no ES (Bean & Eaton, 2002; Tinto, 1993). Esta interação entre características do estudante e características da sua instituição de ES traduzir-se-á na qualidade do seu envolvimento (e.g., aprendizagem ativa e colaborativa, interações positivas com pares e professores), na sua satisfação com a experiência universitária e na sua realização académica e persistência no curso e na instituição (Astin, 1993; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, 2003; Tinto, 1993).

Entre as características pessoais dos estudantes associadas à decisão de aceder ao ES encontram-se as expectativas académicas. As expectativas académicas têm sido alvo de atenção como uma importante variável que condiciona as trajetórias de transição e adaptação às exigências inerentes à formação superior (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Araújo & Almeida, 2015; Howard, 2005). Estas podem ser definidas enquanto objetivos ou aspirações que os estudantes formulam para a sua frequência no ES, constituindo um conjunto de representações e de motivações para a sua experiência, com base nas quais se fará a interpretação das suas vivências, a tomada de decisão, e o envolvimento no novo contexto académico e social (Howard, 2005; Konings, Brand-Gruwel, van Merriënboer, & Broers, 2008; Kuh et al., 2005).

A literatura aponta que, por vezes, alguns alunos chegam ao ES com expectativas demasiado otimistas ou pouco realistas e, como tal, raramente concretizáveis (Briggs, Clark, & Hall, 2012; Goldfinch & Hughes, 2007; Longden, 2006). Em consequência, a

discrepância sentida pode conduzir a sentimentos de desilusão e a atitudes de desinvestimento, afetando negativamente a qualidade da adaptação e do rendimento académicos dos estudantes desde as primeiras semanas de aulas (Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Cook & Leckey, 1999; Fernandes & Almeida, 2005; Howard, 2005; Smith & Wertlieb, 2005). Se é verdade que os estudantes que ingressam no ES com baixas expectativas investem menos na vida académica, também é verdade que quando apresentam expectativas demasiado elevadas mais facilmente se desmotivam e desinvestem em face da sua não concretização (Fernandes & Almeida, 2005; Freitas, Martins, & Vasconcelos, 2003; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Soares, 2003).

No que respeita à avaliação das expectativas académicas verifica-se que esta tem tido subjacente uma descrição multidimensional do constructo, incluindo-se na sua definição dimensões como a adaptação académica ou o estudo, a vivência pessoal-emocional, a integração social, e a vinculação à instituição – dimensões estas que são também consideradas na definição da adaptação ao ES (Baker, McNeil, & Siryk, 1985). Outras dimensões têm sido acrescentadas na sua avaliação, tais como expectativas de desenvolvimento académico e intelectual (e.g., melhoria das competências de leitura, escrita, e de pensamento), expectativas de usufruto do ambiente universitário (e.g., existência de equipamentos avançados, computadores, bibliotecas), expectativas de interação com professores e colegas (e.g., conversas aprofundadas sobre temas da atualidade), e expectativas de desenvolvimento profissional (e.g., obtenção de bons empregos) (Braxton et al., 1995; Kuh & Pace, 1998). À semelhança do que é verificado na literatura internacional, também em Portugal os estudos conduzidos para a avaliação das expectativas académicas, nas duas últimas décadas, têm recorrido a uma abordagem multidimensional ao conceito (e.g., Alfonso et al., 2013; Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Almeida et al., 2003; Araújo et al., 2014; Costa, Araújo, & Almeida, 2016; Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Deaño et al., 2015; Fernandes & Almeida, 2005; Soares & Almeida, 2001; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

4. Estudos realizados em Portugal

O Questionário de Perceções Académicas – Expectativas foi originalmente desenvolvido em Portugal e Espanha em 2010, recorrendo a amostras portuguesas e espanholas. Vários estudos têm vindo a ser realizados desde então com amostras Portuguesas, Espanholas e Brasileiras (Alfonso et al., 2013; Almeida et al., 2012; Araújo et al., 2014; Araújo et al., 2015; Costa et al., 2013; Costa et al., 2016; Deaño et al., 2015; Diniz et al., 2016). Neste capítulo apresentamos os resultados de um estudo realizado exclusivamente com estudantes da Universidade do Minho.

Participaram neste estudo 1661 estudantes que se inscreviam no primeiro ano (2014/2015) na Universidade do Minho, com idades compreendidas entre os 17 e os 60 anos (91.1% com idades inferiores a 23 anos), sendo 751 (45.2%) do sexo masculino e 910 (54.8%) do sexo feminino. Destes alunos, 1291 (77.7%) acederam ao ES através da primeira fase do concurso nacional de acesso e 370 (22.3%) através da segunda fase. Com

respeito ao tipo de curso em que se matriculam, 726 (43.7%) inscrevem-se em cursos de ciências sociais e humanas (CS&H) e 935 (56.3%) em cursos de ciências e tecnologias (C&T). Destes alunos, a maioria (n = 1410, 84.9%) frequenta o ES pela primeira vez. É ainda de referir que 1013 alunos (61%) foram colocados em cursos de primeira opção na candidatura ao ES, e 1136 (68.4%) estão colocadas na instituição de sua primeira preferência, tal como apresentado na mesma candidatura. Apenas 594 (35.8%) destes alunos apontam a necessidade de mudar de residência para frequentar o ES.

Após ter sido fornecida informação sobre a natureza e objetivos do estudo, solicitou-se aos alunos a sua participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. Desta forma, foi recolhida uma amostra de conveniência, na base da disponibilidade dos alunos no momento da sua matrícula na Universidade.

5. Procedimento de administração e cotação

A administração do presente instrumento poderá ser realizada individual ou coletivamente, não havendo tempo limite para a sua realização (em média, os estudantes gastam entre 10 a 15 minutos nas suas respostas). Cada item é cotado numa escala de 1 a 6, indicando 1 “baixa expectativa académico” e 6 “elevada expectativa académico”. A pontuação de cada dimensão obtém-se seja pela média das pontuações do estudante nos itens que a constituem seja pela soma aritmética dessas mesmas pontuações, uma vez que na versão final todas as dimensões são formadas por um mesmo número de itens, o que viabiliza uma análise comparativa na base das pontuações diretas nas sete dimensões.

A escala possui sete dimensões – formação para a carreira/emprego, qualidade da formação, desenvolvimento pessoal e social, interação social, pressão social, mobilidade estudantil e envolvimento político e cidadania – sendo que, quanto maior for a pontuação em cada uma delas, maior será a expectativa do estudante na respetiva dimensão. O conteúdo dos itens que integram cada uma das dimensões ajuda a diferenciar o significado das expectativas avaliadas ao longo do questionário.

A escala não possui normas específicas de aplicação, contudo, é possível considerar o ponto ou valor intermédio de cada subescala, situado no valor 3.5, multiplicá-lo por 6 (número de itens de cada subescala) e analisar os resultados em comparação com este valor, podendo estar abaixo ou acima do valor de referência. Assim sendo, os resultados poderão corresponder respetivamente a baixo e elevado nível de expectativas para cada uma das subescalas consideradas.

Complementarmente, apresentamos na Tabela 1 as pontuações dos estudantes nas sete dimensões de expectativas, considerando a amostra geral de alunos e estes diferenciados segundo o sexo. As médias e os desvios-padrão indicados, mesmo que reportados a uma única instituição, podem também orientar a análise de resultados de futuras amostras.

Tabela 1 | Análise dos Resultados nas Sete Dimensões do Questionário segundo o Sexo

	Amostra total (N = 1661)				Mulheres (n = 910)				Homens (n = 751)			
	M	DP	Ass	Curt	M	DP	Ass	Curt	M	DP	Ass	Curt
F1	5.47	.61	-2.08	7.57	5.55	.55	-2.58	11.66	5.36	.65	-1.67	5.14
F2	5.27	.69	-1.40	3.11	5.38	.63	-1.73	4.96	5.13	.72	-1.12	2.01
F3	4.77	.91	-.99	1.18	4.92	.87	-1.11	1.66	4.60	.94	-.88	.85
F4	4.96	.74	-.90	1.77	5.12	.66	-.94	2.08	4.76	.78	-.77	1.50
F5	4.58	.97	-.86	.77	4.62	.94	-.86	.80	4.53	1.01	-.84	.70
F6	5.05	.63	-.93	1.88	5.15	.58	-.82	1.03	4.93	.67	-.94	2.15
F7	4.60	.87	-.90	1.06	4.65	.84	-.93	1.10	4.54	.91	-.84	.97

Nota. F1 = Formação para o emprego e carreira, F2 = Desenvolvimento pessoal e social, F3 = Mobilidade internacional, F4 = Envolvimento político e cidadania, F5 = Pressão social, F6 = Qualidade da formação, F7 = Interação social; M = Média, DP = Desvio-padrão, Ass = Assimetria, Curt = Curtose.

6. Interpretação dos resultados

A estimação do modelo de medição foi feita com recurso ao Mplus, versão 7 (Muthen & Muthen, 2010). De modo a acomodar a natureza categorial e ordinal dos itens, foi usado um estimador robusto *weighted least squares* (WLSMV). A estimação dos parâmetros baseou-se em correlações policóricas para todos os dados disponíveis. Os dados omissos foram inferiores a 1%.

Foi conduzida uma análise fatorial confirmatória, usando a solução de sete fatores já testada em estudo anterior (Deaño et al., 2015) e que se havia mostrado invariante para estudantes do norte de Portugal e espanhóis da região da Galiza. Este modelo mostrou que as expectativas dos estudantes para a sua frequência no ES se distribuíam pelas sete dimensões já anteriormente referidas. Face a dificuldades encontradas em alguns itens, estes foram substituídos por novos itens, com significado próximo, mas com conteúdo frásico diferenciado. Por outro lado, também foram acrescentados pontualmente alguns novos itens no sentido de equilibrar a distribuição de itens pelos sete fatores encontrados, procurando-se a existência de seis itens para a representação de cada uma das dimensões. Neste estudo testa-se a adequação do novo modelo aos dados fornecidos por uma amostra alargada de estudantes universitários.

O modelo de sete fatores com 42 itens (seis itens por fator) mostrou-se, logo de início, bastante satisfatório: $\chi^2 = 7031.523$, $gl = 798$, $p < .001$; RMSEA = .069 [.067 - .070], CFI = .910, TLI = .903, WRMR = 2.437. Estes resultados mostram que nesta nova amostra se confirma a estrutura fatorial encontrada no estudo previamente publicado (Deaño et al., 2015), considerando os melhoramentos no conteúdo dos itens e distribuição equitativa dos mesmos pelos fatores. A observação dos índices de modificação propostos pelo Mplus conduziu à covariância dos erros de medida de seis pares de itens, passo a passo, uma vez que este é um processo iterativo. Apenas foram consideradas relações entre itens que estavam incluídos num mesmo fator e cujo conteúdo, pela semântica, se mostravam próximos entre si, validando assim teoricamente as modificações sugeridas. Assim, o modelo 2 incluiu relações entre os itens 3 e 31, 9 e 30, 6 e 20, 3 e 10, e 10 e 31. Este novo

modelo apresentou melhor ajuste aos dados, comparativamente com o modelo inicialmente testado: $\chi^2 = 6152.475$, $gl = 793$, $p < .001$; RMSEA = .064 [.062 - .065], CFI = .923, TLI = .916, WRMR = 2.245.

A Tabela 2 apresenta a distribuição de itens pelos sete fatores encontrados nesta solução final, apresentando as saturações dos itens nos respectivos fatores e a variância extraída. Todos os coeficientes apresentados são estandardizados.

Tabela 2 | Pesos Fatoriais dos 42 Itens do QPA nos Sete Fatores (N = 1661)

	Fatores							R ²
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	
1	.60							.37
8	.77							.60
15	.85							.72
22	.82							.67
29	.85							.72
36	.85							.72
2		.69						.48
9		.74						.54
16		.77						.59
23		.77						.60
30		.79						.62
37		.84						.71
3			.64					.41
10			.70					.49
17			.84					.71
24			.84					.71
31			.73					.53
38			.82					.68
4				.78				.61
11				.75				.57
18				.78				.61
25				.73				.54
32				.77				.59
39				.86				.73
5					.75			.57
12					.63			.39
19					.79			.62
26					.85			.73
33					.72			.52
40					.63			.40
6						.53		.28
13						.78		.61
20						.62		.39
27						.77		.59
34						.64		.41
41						.70		.49
7							.83	.68
14							.57	.33
21							.80	.63
28							.67	.45
35							.82	.68
42							.86	.74

Nota. F1 = Formação para o Emprego e Carreira, F2 = Desenvolvimento Pessoal e Social, F3 = Mobilidade Internacional, F4 = Envolvimento Político e Cidadania, F5 = Pressão Social, F6 = Qualidade da Formação, F7 = Interação Social; R² = Variância extraída

A análise dos pesos fatoriais leva-nos a aceitar todos os itens neste modelo de medição, uma vez que as suas saturações são todas superiores a .53, chegando a atingir .86. Estes índices são indicadores de boa validade de constructo da escala. Em continuidade, procedemos à análise dos itens por dimensão, aproveitando para descrever o conteúdo dos itens do questionário. Na Tabela 3 indicamos os resultados da análise da consistência interna dos itens por dimensão, em particular o coeficiente alfa de cada dimensão, a correlação corrigida de cada item com a pontuação total por dimensão e o impacto no valor do alfa da dimensão quando algum dos seus itens fosse eliminado.

Tabela 3 | Análise da Consistência Interna dos Itens por Dimensão do QPA

Dimensões e Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	<i>alfa se..</i>
Formação para o emprego e carreira (alfa = .84)				
1. ... profissão valorizada socialmente.	5.09	1.00	.43	.86
8. ... saídas profissionais no mercado de trabalho.	5.53	.81	.68	.80
15. ... formação para... ter um bom emprego.	5.63	.72	.74	.79
22. ... vir a ter sucesso profissional no futuro.	5.55	.73	.62	.81
29. ... carreira profissional satisfatória depois do curso.	5.57	.71	.69	.80
36. ... estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	5.44	.84	.63	.81
Desenvolvimento Pessoal e Social (alfa = .86)				
2. ... melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.	5.28	.85	.59	.84
9. Desenvolver as minhas características de personalidade.	4.90	1.07	.70	.82
16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	5.41	.82	.62	.84
23. Ter objetivos na vida...	5.40	.86	.58	.84
30. ... lidar autonomamente com as complexidades da vida.	5.19	.95	.73	.82
37. ... ser uma pessoa mais responsável e autónoma.	5.43	.81	.67	.83
Mobilidade Internacional (alfa = .88)				
3. Participar em programas de intercâmbio estudantil...	4.31	1.36	.70	.86
10. ... realizar algum estágio noutro país.	4.61	1.22	.75	.85
17. ...alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	5.15	1.04	.66	.86
24. Obter formação de qualidade internacional.	5.33	.85	.52	.88
31. ... mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutro país.	4.34	1.25	.76	.84
38. ... realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.	4.92	1.17	.74	.85
Envolvimento Político e Cidadania (alfa = .87)				
4. ... contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	5.01	.93	.68	.85
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	4.80	.99	.68	.85
18. Ter uma visão crítica do mundo...	5.12	.90	.67	.85
25. Participar em atividades de voluntariado...	4.73	1.05	.63	.86
32. ... cidadão comprometido/a com os problemas da sociedade atual.	5.01	.90	.63	.86
39. ... melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	5.09	.92	.74	.84

Dimensões e Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>ritc</i>	<i>alfa se..</i>
Pressão social (alfa = .82)				
5. ... corresponder às expectativas dos meus familiares.	4.44	1.37	.66	.78
12. Não ficar atrás dos colegas nas notas...	4.32	1.34	.53	.81
19. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.	4.71	1.30	.72	.77
26. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.	5.34	1.00	.47	.82
33. Cumprir o desejo de pessoas próximas...	4.39	1.33	.65	.78
40. ... nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos mais velhos).	4.26	1.60	.53	.81
Qualidade da Formação (alfa = .79)				
6. Participar em debates ou conferências...	4.48	1.08	.52	.76
13. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.	5.34	.78	.62	.74
20. ... participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	4.74	.96	.59	.74
27. Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.	5.27	.88	.53	.76
34. ...rendimento académico que enriqueça o meu currículo.	5.46	.75	.45	.77
41. Ter professores/as de reconhecido mérito...	5.00	.96	.55	.75
Interação Social (alfa = .86)				
7. Ter momentos de convívio e diversão.	5.03	1.04	.69	.83
14. ... praticar alguma atividade cultural, desportiva ou de lazer extracurricular.	4.35	1.18	.45	.88
21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.	4.51	1.18	.71	.83
28. Participar regularmente em festas...	4.09	1.24	.66	.84
35. ... amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.	4.76	1.18	.72	.83
42. Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as.	4.86	.99	.73	.83

7. Avaliação crítica

Ultrapassada que está a fase expansionista do ES, as preocupações dos diferentes agentes educativos transferem-se agora para a promoção da adaptação, permanência e sucesso académico dos estudantes, entendido este para além das classificações curriculares. De entre o conjunto de dimensões e variáveis pessoais de que depende essa adaptação académica, as expectativas têm vindo a ganhar progressiva relevância no contexto do ES e em particular quando nos reportamos aos estudantes do 1º ano.

Os estudos conduzidos nos últimos anos para construção e validação do Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-Exp) permitem-nos confirmá-lo como um instrumento válido de avaliação das expectativas dos Estudantes do ES. De facto, o instrumento revela ter boa consistência interna e valores aceitáveis em termos de validade de constructo (a estrutura das sete dimensões foi já testada em dois estudos com amostras alargadas de estudantes), assegurando a sua utilização na investigação e prática

consoante a necessidade de uma informação alusiva às razões com que os alunos justificam a sua entrada e permanência no ES.

Tratando-se de uma medida de autorrelato, a avaliação das expectativas feita através deste questionário poderá ser afetada por enviesamentos, nomeadamente os decorrentes da desejabilidade social. Por outro lado, e mesmo tendo-se recorrido a um formato de resposta nos itens em que se força o acordo e o desacordo graduado e se evita uma eventual tendência para a pontuação intermédia (erro de tendência central), certo que no início do 1º ano, quando os estudantes chegam ao ES, as suas pontuações no questionário tendem a ser muito elevadas e pouco diferenciadas.

Assegurada que está a versão final do Questionário de Percepções Académicas – Expectativas (QPA-Exp), será relevante a realização de novos estudos, ampliando as amostras utilizadas, em particular recolhendo amostras em diferentes instituições do ES (público e privadas, subsistemas universitário e politécnico). Face à diversidade de estudantes que hoje acedem ao ES, em particular os grupos habitualmente integrados nos “novos públicos”, importaria alguns estudos sobre eventuais diferenças na forma como tais grupos de alunos representam o ES e a justificação pessoal para a sua frequência. Por outro lado, fazendo todo o sentido analisar a evolução das expectativas académicas dos estudantes ao longo da sua frequência do ES, por exemplo uma eventual redução das expectativas ao longo do 1º ano em virtude de expectativas demasiado otimistas no momento do ingresso, importaria construir e validar uma versão equivalente do questionário já não centrado nas expectativas, mas na satisfação auferida com a experiência académica. A avaliação da satisfação dos estudantes para as mesmas sete dimensões do QPA-Exp aumentaria o interesse na sua utilização, seja para efeitos de investigação seja para objetivos da prática dos serviços que apoiam a adaptação e sucesso académico dos estudantes.

8. Bibliografia

- Alfonso-Gil, S., Deaño, M., Conde-Rodriguez, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfis de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 125-136.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). *Questionário de Percepções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Braga: Universidade do Minho; Ourense: Universidade de Vigo-Ourense.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 11(2), 57-70.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4, 156-178.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 32*(4), 94-103.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention, 3*(1), 73-89.
- Braxton, J., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations of college and student persistence. *Research in Higher Education, 36*, 595-612.
- Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18*, 3-21.
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research, 141*, 55-69.
- Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education, 23*, 157-171.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Expectativas académicas em estudantes de engenharia do primeiro ano: Uma análise de clusters. *Psicologia, Educação e Cultura, XX*(1), 65-78.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2*(1), 63-74.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, A., Araujo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología, 31*, 280-289.
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, A. & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year college students' academic expectations, *Studies in Higher Education*, doi: 10.1080/03075079.2016.1196350
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica, 40*, 267-278.
- Freitas, A., Martins, J., & Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 8*, 1138-1663.
- Goldfinch, J., & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education, 8*, 259-273.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh y Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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, 3*, 2100-2025.
- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G., & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 535-548.
- Kuh, G. D., & Pace, C. R. (1998). *College Student Expectations Questionnaire* (2nd ed.). Bloomington, IN: Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Longden, B. (2006). An institutional response to changing student expectations and their impact on retention rates. *Journal of Higher Education Policy and Management, 28*. 173-187.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide. Sixth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal, 42*, 153-174.
- Soares, A. P. (2003). *Transição para o Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento. Braga: 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 & L. S Almeida (Orgs), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho e Universidade de Corunha.

- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14, 203-214.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2a ed.)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

9. Material e distribuição

O QPA não tem manual de suporte. A sua administração apenas exige cópia do instrumento que se apresenta em anexo. Os interessados na sua utilização devem contactar os autores para prévia autorização.

10. Edição e distribuição

Contactar os autores.

11. Contacto com os autores

Leandro S. Almeida, leandro@ie.uminho.pt

Instituto de Educação, Universidade do Minho
Campus de Gualtar 4710-057 Braga

Alexandra Ribeiro Costa, map@isep.ipp.pt

Instituto Superior de Engenharia do Porto, Politécnico do Porto
R. António Bernardino de Almeida, 431 4249-015 Porto

Alexandra M Araújo, amaraujo@upt.pt

Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique
R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÕES ACADÉMICAS – EXPECTATIVAS (QPA-EXP)

Este questionário avalia as expectativas dos estudantes, isto é, aquilo que esperam vir a encontrar ou concretizar com a sua frequência do Ensino Superior. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

Com a minha frequência do Ensino Superior, eu espero conseguir...	Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo bastante	Concordo totalmente
1. Obter uma profissão valorizada socialmente.	1	2	3	4	5	6
2. Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.	1	2	3	4	5	6
3. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.).	1	2	3	4	5	6
4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	1	2	3	4	5	6
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	1	2	3	4	5	6
6. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	1	2	3	4	5	6
7. Ter momentos de convívio e diversão.	1	2	3	4	5	6
8. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
9. Desenvolver as minhas características de personalidade.	1	2	3	4	5	6
10. Conseguir realizar algum estágio noutro país.	1	2	3	4	5	6
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	1	2	3	4	5	6
12. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	1	2	3	4	5	6
13. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.	1	2	3	4	5	6
14. Ter oportunidade de praticar alguma atividade cultural, desportiva ou de lazer extracurricular.	1	2	3	4	5	6
15. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	1	2	3	4	5	6
16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	1	2	3	4	5	6
17. Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	1	2	3	4	5	6
18. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	1	2	3	4	5	6
19. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.	1	2	3	4	5	6
20. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	1	2	3	4	5	6
21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
22. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.	1	2	3	4	5	6
23. Ter objetivos na vida e saber “para onde quero ir”.	1	2	3	4	5	6
24. Obter formação de qualidade internacional.	1	2	3	4	5	6

25. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	1	2	3	4	5	6
26. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.	1	2	3	4	5	6
27. Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.	1	2	3	4	5	6
28. Participar regularmente em festas com os colegas.	1	2	3	4	5	6
29. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.	1	2	3	4	5	6
30. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	1	2	3	4	5	6
31. Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutro país.	1	2	3	4	5	6
32. Formar-me como um cidadão comprometido/a com os problemas da sociedade atual.	1	2	3	4	5	6
33. Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.	1	2	3	4	5	6
34. Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo.	1	2	3	4	5	6
35. Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.	1	2	3	4	5	6
36. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
37. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.	1	2	3	4	5	6
38. Estar disposto/a a realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.	1	2	3	4	5	6
39. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	1	2	3	4	5	6
40. Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos mais velhos).	1	2	3	4	5	6
41. Ter professores/as de reconhecido mérito nas áreas que ensinam.	1	2	3	4	5	6
42. Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as.	1	2	3	4	5	6