



## Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua Validação Interna e Externa

ALEXANDRA M. ARAÚJO<sup>1</sup>, ALEXANDRA RIBEIRO COSTA<sup>2</sup>, JOANA R. CASANOVA<sup>3</sup>, & LEANDRO S. ALMEIDA<sup>4</sup>

### Resumo

*O estudo das expectativas académicas de estudantes do primeiro ano tem mostrado a sua importância na qualidade da adaptação, persistência e sucesso académico no Ensino Superior. O Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-E; Almeida, Deaño, et al., 2012) constitui um instrumento de avaliação destas expectativas, avaliando as mesmas em sete dimensões distintas: Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Envolvimento Político e Cidadania, Pressão Social, Qualidade da Formação, e Interação Social. Este estudo procura evidências de validade interna (através do estudo da dimensionalidade) e externa (através do estudo das relações com a preparação académica prévia, opção do curso, e certeza na escolha) do questionário. A amostra é constituída por 316 estudantes do primeiro ano (50.3% homens;  $M_{idade}=18.32$ ;  $DP=0.92$ ), que ingressam pela primeira vez no Ensino Superior. Os resultados sugerem que os estudantes reportam as suas expectativas em seis das sete dimensões propostas originalmente no questionário, observando-se correlações entre dimensões específicas das expectativas e duas variáveis critério usadas no estudo (preparação académica prévia e certeza na escolha). Estes resultados, no seu conjunto, sugerem a adequação do QPA-E para a avaliação e descrição das motivações e aspirações com que os estudantes acedem ao Ensino Superior.*

**Palavras-chave:** Ensino Superior; expectativas académicas; estudantes do primeiro ano; adaptação e sucesso académico.

<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

<sup>2</sup> Instituto Politécnico do Porto.

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

<sup>4</sup> Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.



## Introdução

Os últimos anos têm sido de crescimento exponencial no Ensino Superior (ES) português, à semelhança do que acontece na maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). As reformas da educação, com a progressiva democratização do acesso à formação e extensão da escolaridade obrigatória, resultaram numa abertura do acesso ao ES a grupos sociais e culturais não tradicionais. Deste modo, a expansão do ES teve um reflexo na crescente diversidade sociocultural e de preparação académica observada entre a população estudantil (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Pope, Mueller, & Reynolds, 2009; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011). Coloca-se assim o desafio às instituições de ES de (re)conhecer esta diversidade e atender à heterogeneidade desta população de estudantes, em termos das suas necessidades e potencial académico. Mais ainda, não só devem as instituições estar preocupadas com as características de acesso dos seus estudantes, como também com a criação de condições que favoreçam a persistência destes alunos e o seu sucesso académico, por exemplo, através da definição de serviços de apoio destinados a estudantes em risco de abandono ou dificuldades de adaptação.

As condições de acesso ao ES têm sido descritas, de forma consistente, como importantes preditores do sucesso académico (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., rendimento académico prévio), que interagem com as características do contexto universitário e com o compromisso do estudante face aos objetivos formulados para a sua frequência no ES (Tinto, 1993; Bean & Eaton, 2002). Esta interação das características do estudante e das características da sua instituição de ensino traduzir-se-á na qualidade do seu envolvimento (e.g., aprendizagem ativa e colaborativa, interações positivas com pares e professores), da sua satisfação com a experiência universitário, e da sua realização académica e persistência (Astin, 1993; Tinto, 1993; Kuh, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005).

Entre as características pessoais dos estudantes, associadas à decisão de aceder ao ES, encontram-se as suas 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; Almeida, Gonçalves, et al., 2003; 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; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005; Konings, Brand-Gruwel, van Merriënboer, & Broers, 2008).

Com frequência, as expectativas académicas aquando do acesso não são correspondidas com as experiências efetivamente vividas pelos estudantes no ES, assistindo-se ao designado “mito do caloiro” (*freshman myth*), apresentado por Stern (1966). Com efeito, vários estudos com desenho longitudinal têm reportado um declínio significativo nas expectativas iniciais dos estudantes (na generalidade, bastante elevadas), ao longo do primeiro ano, nomeadamente no que respeita as experiências antecipadas para a integração social (e.g., estabelecimento de relações de amizade duradouras, companhia no estudo), experiências académicas (e.g., ritmo de trabalho, qualidade do estudo), e envolvimento no curso como projeto de carreira (Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Cook & Leckey, 1999; Almeida, Fernandes, et al., 2003; Smith & Wertlieb, 2005). Tal desfazamento entre expectativas e vivências poderá conduzir a dificuldades na integração académica e social, bem como à insatisfação, *stress* e abandono do ES (Gigliotti, 1987; Braxton, Hossler, & Vesper, 1995; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Cole, Kennedy, & Bem-Avie, 2009).

Por outro lado, o impacto do otimismo e de expectativas positivas e ajustadas à realidade tem sido amplamente discutido, sugerindo-se o seu efeito na manutenção da motivação, esforço e persistência, associados a níveis mais elevados de bem-estar nos estudantes (Taylor & Aspinwall, 1996; Armor & Taylor, 1998; Carver & Scheier, 2002). Nesta ordem de ideias, estudantes universitários que apresentam expectativas positivas ativarão estratégias de *coping* mais efetivas, bem como o suporte social necessário para fazer face aos múltiplos desafios da adaptação ao contexto de ES (Aspinwall & Taylor, 1992; Solberg Nes, Evans, & Segerstrom, 2009). Mais ainda, a expectativa de sucesso de estudantes universitários parece predizer o seu sucesso académico no primeiro ano, confirmando-se assim o impacto de perceções e expectativas positivas na adaptação (Robbins, Lauver, Le, Davis, & Langley, 2004; Fernandes & Almeida, 2005; Neuville, Frenay, Schmitz, Boudrenghien, Noël, & Wertz, 2007).

No que respeita a avaliação das expectativas académicas para o ES, verifica-se que esta tem sido conduzida assente numa descrição multidimensional do constructo, incluindo-se na



sua definição dimensões como a adaptação acadêmica 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 para o desenvolvimento acadêmico e intelectual (e.g., melhoria das competências de leitura, escrita, e de pensamento), expectativas para o ambiente universitário (e.g., existência de equipamentos avançados, computadores, bibliotecas), expectativas de interação com professores e colegas (e.g., tipo de conversas), e expectativas para o desenvolvimento profissional (e.g., obtenção de bons empregos) (Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Kuh & Pace, 1998).

À semelhança do que é verificado na literatura internacional, também em Portugal os estudos conduzidos para a avaliação das expectativas acadêmicas, desde há mais de uma década, têm recorrido a uma abordagem multidimensional ao conceito (e.g., Soares & Almeida, 2001; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Almeida, Gonçalves, et al., 2003; Fernandes & Almeida, 2005). Neste sentido, as expectativas acadêmicas têm sido avaliadas em dimensões como o Envolvimento Institucional, o Envolvimento Vocacional (carreira), o Envolvimento Social, a Utilização de Recursos, e o Envolvimento Curricular (curso) (Soares & Almeida, 2001). Mais recentemente, o estudo psicométrico do *Questionário de Perceções Acadêmicas – Expectativas* (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012) identificou cinco dimensões das expectativas: Envolvimento Político e Cidadania, Formação para o Emprego/Carreira, Pressão Social, Qualidade da Formação, e Interação Social. Finalmente, um esforço de adaptação e validação da escala para a população portuguesa e espanhola resultou numa reformulação da mesma (Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, & Alfonso, 2012), que passa então a incluir novos itens (num total de 42), distribuídos por sete dimensões das expectativas acadêmicas dos estudantes universitários: Formação para o Emprego/Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Envolvimento Político e Cidadania, Pressão Social, Qualidade da Formação, e Interação Social (Deaño et al., 2014).

No quadro do processo contínuo de construção e de validação deste questionário, organizámos este artigo tendo como objetivo central (i) replicar a análise fatorial dos 42 itens antes retidos e sua organização em torno das sete dimensões identificadas (validade interna) numa nova amostra de estudantes portugueses do primeiro ano e, ao mesmo tempo,



(ii) apreciar o relacionamento diferenciado atendendo à natureza destas sete dimensões de expectativas com alguns critérios externos da vida académica dos estudantes (validade externa). Para esta última análise consideramos a nota de candidatura, a opção do curso e a certeza pessoal com a escolha vocacional realizada.

## Metodologia

### Amostra

Participaram neste estudo 316 estudantes (50.3% homens) que se inscreviam pela primeira vez no Ensino Superior, na Universidade do Minho, e que foram colocados na segunda fase do concurso nacional de acesso. Relativamente à justificação para a matrícula na segunda fase deste processo de colocação, 54% dos estudantes referiram que não haviam sido qualificados para a primeira fase; 14% dos estudantes reportaram que concorreram na primeira fase, mas não ficaram colocados; 23% porque concorreram na primeira fase, ficaram colocados, mas não ficaram satisfeitos com a opção em que ficaram colocados; e 7% referiram que apenas se candidataram à segunda fase porque necessitaram de mais tempo para ponderar a sua candidatura.

Na constituição da amostra para este estudo foram excluídos todos os estudantes com idades acima dos 23 anos, que poderiam aceder ao ES através de um processo de candidatura especial (conhecido como Maiores de 23 anos), bem como estudantes que já tinham alguma vez frequentado o ES, uma vez que estes estudantes terão já vivências e experiência de ES que poderiam influenciar os resultados do estudo. Assim, os participantes tinham idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos ( $M=18.32$ ;  $DP=.92$ ). No que respeita às suas famílias, 110 (34.8%) tinham irmãos ou irmãs que frequentam ou frequentaram já o ES, e apenas 58 (18.4%) tinham mães com estudos de ES e 43 (13.6%) pais com estudos neste nível. Tomando a escolaridade da mãe e do pai em conjunto, verifica-se que 69 estudantes (22%) têm (pelo menos) um dos pais com formação ao nível do ES.

Estes estudantes repartiram-se por 56 cursos, que foram agrupados em quatro domínios: Ciências Sociais e Humanas ( $N=78$ ; 24.7%), Ciências e Tecnologias ( $N=173$ ; 54.7%), Ciências Socioeconómicas ( $N=45$ ; 14.2%), e Artes ( $N=20$ ; 6.3%). Foi verificada uma associação entre o género e o curso, [ $\chi^2(3)=24.22$ ,  $p=.000$ ]. Assim, as alunas estavam mais presentes nos





cursos de Ciências Sociais e Humanas ( $N=54$ ), Ciências Socioeconómicas ( $N=27$ ) e Artes ( $N=11$ ) e os rapazes mais presentes em cursos de Ciências e Tecnologias ( $N=108$ ).

### Instrumentos

#### ▪ *Expectativas Académicas*

As expectativas académicas foram avaliadas através do *Questionário de Perceções Académicas – Expectativas* (QPA-E; Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, & Alfonso, 2012), que avalia as aspirações e expectativas de estudantes universitários face aos benefícios pessoais antecipados da sua frequência do ES. O instrumento foi construído tendo por base uma ampla amostra de estudantes universitários do primeiro ano do Norte de Portugal e da Província da Galiza de Espanha, dadas as proximidades socioculturais e de realidades universitárias das duas regiões, e que justificam, portanto, a aplicação do mesmo tipo de medida às duas populações (Alfonso, Deaño, Conde, Costa, Araújo, & Almeida, 2013; Deaño et al., 2014).

Este instrumento avalia as expectativas dos estudantes face ao ES em sete dimensões: (i) *Formação para o Emprego e Carreira*, referindo-se às expectativas para obtenção de melhores condições de emprego no acesso ao mercado de trabalho (8 itens; e.g., “*Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho*”); (ii) *Desenvolvimento Pessoal e Social*, que reflete a valorização do desenvolvimento da autonomia e identidade, autoconfiança, e novas experiências de vida (8 itens; e.g., “*Ganhar confiança nas minhas potencialidades*”); (iii) *Mobilidade Estudantil*, que reflete a orientação do estudante para participar em programas de mobilidade estudantil, e intercâmbios e estadias internacionais (8 itens, e.g., “*Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso nouro país*”); (iv) *Envolvimento Político e Cidadania*, que reflete a motivação do aluno para discutir a vida política, social e económica do país, e contribuir para a melhoria da sociedade, exercendo a sua cidadania ativamente (6 itens; e.g., “*Formar-me como um cidadão comprometido/a com os problemas da sociedade atual*”); (v) *Pressão Social*, que representa a resposta do estudante às expectativas dos outros, nomeadamente da família e grupo de pares, face à sua frequência do ES (4 itens; e.g., “*Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares*”); (vi) *Qualidade da Formação*, que representa as expectativas do estudante face às



condições proporcionadas no ES para um aprofundamento dos seus conhecimentos (4 itens; e.g., “*Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso*”); e (vii) *Interação Social*, relativamente às expectativas do estudante para ter momentos de convivência e diversão, em atividades de interação social no âmbito das relações estabelecidas em contexto universitário (4 itens; e.g., “*Ter momentos de convívio e diversão*”). As respostas são fornecidas recorrendo a uma escala de resposta do tipo Likert, que varia entre 1 (*Discordo totalmente*) e 6 (*Concordo totalmente*). No estudo final de construção e validação do instrumento obtiveram-se alfas de Cronbach ( $\alpha$ ) para as dimensões identificadas que variaram entre .78 e .93 (Deaño et al., 2014).

#### ▪ *Certeza na Escolha Vocacional*

A certeza vocacional, relativa à escolha do curso frequentado, foi avaliada através de 3 itens, com uma escala de resposta que varia entre 0 (nenhuma) a 4 (muita): item 1 = “*Qual a importância que tem para si concluir o curso em que se inscreve?*”; item 2 = “*Qual o seu grau de certeza de que este é o melhor curso para si?*”; e item 3 = “*Qual o seu grau de satisfação com a opção do curso em que se inscreve?*”. Os itens para este estudo foram construídos tendo por base itens propostos isoladamente aos participantes e formulados para estudos prévios, na avaliação do grau de confiança, certeza e compromisso com a decisão, e que mostraram a adequação deste procedimento para a avaliação desta variável (Neuville et al., 2007; Tracey, 2010). A factorização dos itens, com recurso à Análise em Componentes Principais, revelou a existência de uma única dimensão, explicando 71.7% da variância dos resultados. Obtiveram-se bons indicadores de consistência interna para a dimensão avaliada ( $\alpha=.80$ , com correlações corrigidas item-total da dimensão variando entre .57 e .72). Em consequência, o resultado desta medida foi tratado como um compósito ponderado da soma dos 3 itens. Não foram verificadas diferenças nos resultados entre rapazes e raparigas [ $t(314)=-0.44, p=.657$ ].

#### ▪ *Preparação Académica Prévia*

Neste estudo, a preparação académica prévia foi avaliada tendo por base a nota de candidatura ao ES, especificamente para o curso em que o estudante se inscreve. Em Portugal,



esta nota de candidatura resulta de uma ponderação da média aritmética dos resultados obtidos em todas as disciplinas no Ensino Secundário, juntamente com os resultados das provas de ingresso para o curso a que o estudante se candidata. Neste estudo, verificou-se que as mulheres apresentavam notas de candidatura significativamente superiores aos homens [ $t(372)=-4.77$ ,  $p<.001$ ], sendo a média de candidatura das mulheres de 142.7 ( $DP=17.05$ ), enquanto que a média dos homens é de 135.0 ( $DP=14.28$ ).

#### ▪ *Implementação da Escolha do Curso*

A implementação com sucesso da escolha do curso a frequentar no ES foi avaliada tendo por base a opção em que o estudante foi colocado na sua candidatura ao ES. Em Portugal, cada estudante tem a possibilidade de se candidatar a seis pares “curso + instituição de ensino”, indicando a sua preferência por ordem. A sua colocação decorre das suas condições de acesso (isto é, da sua nota de candidatura), combinadas com o número de vagas existentes para o curso e instituição em causa (em Portugal, o acesso ao ES é condicionado por uma política de *numerus clausus* definidos, a priori, para cada curso, em cada instituição). Assim, neste estudo esta variável foi codificada num contínuo entre 1 e 6, sendo que 1 indica a implementação com sucesso da escolha, e 6 indica um maior distanciamento das preferências do estudante, tal como indicadas no momento da sua candidatura, e portanto menor sucesso na implementação da sua escolha. Neste estudo não se verificou uma associação significativa entre o sexo e a opção do curso, tendo-se sim verificado uma correlação, ainda que bastante reduzida, entre a opção e a nota de candidatura [ $r=-.118$ ,  $p<.05$ ], sugerindo que estudantes com notas de candidatura superiores foram colocados nas suas primeiras opções.

#### Procedimentos

Os dados foram recolhidos presencialmente, ao longo de uma semana, no momento da matrícula no ES, antes do início das aulas. A recolha de dados foi conduzida numa sala de aula, por profissionais graduadas e pós-graduadas em Psicologia. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e foi-lhes garantida a confidencialidade dos resultados. O preenchimento do protocolo de avaliação ocupou cerca de 15 minutos.





Análises estatísticas diferenciaram-se para o estudo da validade interna (dimensionalidade e consistência interna dos itens do questionário) e da validade externa (correlações com critérios considerados), recorrendo-se para tais análises ao programa IBM SPSS (versão 22.0).

## Resultados

### Validade Interna

Com base nos 42 itens retidos em análises anteriores com o QPA-E (Almeida, Deaño, et al., 2012; Deaño et al., 2014), procedeu-se a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), recorrendo ao método dos componentes principais, sem definição prévia do número de fatores a reter. A aplicação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin [KMO=.930] e de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2=7439.425$ ;  $df=861$ ;  $p < .001$ ] permitiu recusar a hipótese nula da independência entre os componentes da escala, e portanto, aceitar a sua adequação para factorização. A análise permite identificar sete componentes com valor-próprio igual ou superior à unidade, avançando-se para uma rotação *varimax*, procurando aumentar a especificidade de cada dimensão, com uma saturação mínima exigida de .40 entre fatores e itens. Estes sete fatores explicam, no seu conjunto 61.1% da variância dos 42 itens (sendo que o primeiro fator explica, só por si, 34% da variância). Os itens que não atingiram uma saturação de .40, mas próximo, surgem na Tabela 1 associados ao fator dominante, indicando-se dentro de parêntesis o índice de saturação atingido. A Tabela 1 apresenta os resultados da AFE, indicando as saturações dos itens nos fatores, assim como o valor-próprio e a percentagem de variância explicada por cada um dos sete fatores.

Procurando identificar e dar significado a cada componente, procuramos analisar a distribuição dos itens e comparar a mesma face aos sete fatores identificados no estudo conduzido por Deaño e colaboradores (2014) – *Formação para o emprego, Desenvolvimento pessoal e social, Envolvimento político e cidadania, Mobilidade estudantil, Pressão social, Qualidade da formação, e Interação social.*

**Tabela 1** – Análise em Componentes Principais dos 42 itens do QPA-E ( $N=316$ ).

Itens	Componentes							$h^2$
	1 (F_I)	2 (F_II)	3 (F_III)	4 (F_IV)	5 (F_V)	6 (F_VI)	7 (F_VII)	
8	.77							.72
33	.77							.67
16	.57							.55
12	.56							.59
40	.53							.52
2	.51				.41			.56
38	.49							.65
25	.41							.49
36	(.37)							.49
21		.77						.65
7		.72						.60
14		.72						.62
10		.62						.57
27		.62		.43				.64
17		.58				.43		.62
1		.45						.39
28		(.39)						.46
29			.83					.77
15			.82					.73
41			.81					.75
5			.79					.72
20			.66					.58
22			.46			.42		.53
18			.45					.57
23				.69				.67
19				.64				.64
26				.63				.61
11				.61				.55
24					.82			.70
3					.74			.70
9					.68			.61
30	.42				.56			.68
4					.49			.42
35						.63		.63
37		.42				.56		.66
31				.42		.54		.65
13	.44					.50		.67
39						.42		.56
42						(.39)		.48
34							.78	.75
6							.77	.74
32				.49			.52	.65
<b>Valor-Próprio</b>	14.3	3.03	2.40	2.09	1.40	1.29	1.14	
<b>% Variância</b>	34.1	7.2	5.7	5.0	3.3	3.1	2.7	



No presente estudo (ver Tabela 1), o fator I reúne 8 itens, 5 dos quais reportados à dimensão *Envolvimento político e cidadania*, além de 2 itens da dimensão *Qualidade da formação* e 1 item da dimensão *Mobilidade estudantil*. O fator II é formado por 7 itens, sendo que todos pertencem à dimensão *Formação para o emprego*. O fator III reúne 7 itens, reportados todos à dimensão *Mobilidade estudantil*. O fator IV constitui-se por 4 itens apenas, todos pertencentes à dimensão do *Desenvolvimento pessoal e social*. O fator V está formado por 5 itens, todos eles relacionados com a dimensão *Interação social*. O fator VI levanta alguns problemas de identificação, dado que é constituído por 5 itens, de diferentes dimensões – 2 itens de *Desenvolvimento pessoal e social*, 1 item de *Pressão social*, 1 item de *Envolvimento político e cidadania*, e 1 item de *Qualidade de formação*, e ainda porque 3 destes itens surgem igualmente saturados noutros fatores. Analisando-se o conteúdo destes itens, poder-se-ia sugerir a emergência de uma dimensão que se reporta à responsabilidade pessoal e autonomia na frequência do ES, bem como a um comportamento mais ativo e autorregulado, dando mostras disso mesmo no seu estudo, à sua família e à sociedade em geral. Por último, o fator VII está associado a 3 itens, reportados à dimensão *Pressão social*.

A análise da distribuição e configuração dos itens nas componentes identificadas neste estudo, com uma nova amostra de estudantes, parece, por um lado, consolidar a emergência e replicabilidade da generalidade das dimensões da versão sucessivamente reformulada da escala, ao mesmo tempo que identifica algumas fragilidades em outras dimensões. Assim, em primeiro lugar, encontramos consistência de resultados nos sucessivos estudos em torno das seguintes dimensões, e respetivos itens: *Envolvimento político e cidadania*, *Formação para o emprego*, *Mobilidade estudantil*, *Desenvolvimento pessoal e social*, *Interação social*, e *Pressão social*. Não emerge, de forma autónoma, a dimensão *Qualidade da formação*, e os seus itens repartem-se pelos demais fatores isolados. Por outro lado, verificamos que, apesar de emergirem com identidade própria, algumas componentes viram o seu número de itens ser reduzido, face à versão validada (Almeida, Deaño, et al., 2012; Deaño et al., 2014). Por exemplo, a dimensão *Pressão social* é composta neste estudo por apenas 3 itens, mesmo que com forte saturação neste fator (aliás com comunalidades entre .65 e .75).

A reprodução (em grande medida) da estrutura fatorial verificada no estudo de validação original sai, ainda, reforçada com os resultados do estudo da consistência interna por dimensões identificadas, tomando em cada dimensão apenas os itens que na versão da escala se reportavam originariamente a essa dimensão. Assim, na dimensão *Envolvimento*



*político e cidadania*, com 5 itens, obtém-se um coeficiente alfa de Cronbach de .84, situando-se as correlações corrigidas entre os itens e o total desta dimensão nos valores de .55 a .71. Na dimensão *Formação para o emprego*, formada por 7 itens ( $\alpha=.82$ ), as correlações entre itens e total da subescala a oscilarem entre .45 e .65. Os 7 itens que formam a dimensão *Mobilidade estudantil* permitem o valor mais elevado de  $\alpha$  obtido neste estudo ( $\alpha=.88$ ), oscilando entre .52 e .77 os coeficientes de correlação entre os itens e o subtotal nesta dimensão. Para a dimensão *Desenvolvimento pessoal e social*, apenas formada por 4 itens ( $\alpha=.79$ ), as correlações dos itens oscilaram entre o subtotal .57 e .65. A dimensão *Interação social* aparece formada por 5 itens ( $\alpha=.80$ ), oscilando as correlações entre .42 e .71, cruzando os itens e o subtotal nesta dimensão. Por último, a dimensão *Pressão social*, com apenas 3 itens ( $\alpha=.71$ ), oscilando as correlações entre os itens e o subtotal nesta dimensão nos valores de 43 a .67. Como podemos observar, nenhuma dimensão apresenta um valor de alfa de Cronbach inferior a .70, situando-se na generalidade das dimensões em torno de .80. Este dado é tanto mais relevante quando sabemos que a magnitude deste coeficiente está condicionado pelo número de itens em análise e as dimensões aqui consideradas reúnem apenas 5-7 itens. Com efeito, o coeficiente alfa mais baixo foi obtido na dimensão *Pressão social* ( $\alpha=.71$ ), neste estudo apenas constituída por 3 itens.

### Validade Externa

O estudo da validade convergente da medida em estudo foi efetuado com base na análise das correlações entre as dimensões identificadas, e três variáveis critério: nota de candidatura ao ES, opção do curso em que o estudante se inscreve, e grau de certeza na escolha vocacional que concretiza. Para o efeito, agrupamos os cursos em duas grandes áreas em face das suas especificidades curriculares: Ciências Sociais e Humanas (CS&H) e Ciências e Tecnologias (C&T). Com este procedimento excluímos da amostra considerada 26 estudantes que se inscreveram em cursos na área das artes (e.g., Música, Teatro, Design e Marketing de Moda).

**Tabela 2** – Correlações entre as expectativas acadêmicas, nota de candidatura ao ES, opção do curso, e grau de certeza vocacional.

Área do Curso	Dimensões	Nota de candidatura	Opção do curso	Certeza na escolha
CS&H (N=123)	Envolvimento Político e Cidadania	.022	-.101	.271**
	Formação para o Emprego	.160	-.169	.202*
	Mobilidade Estudantil	.152	-.102	.172
	Desenvolvimento Pessoal e Social	.040	.015	.257**
	Interação Social	.062	-.109	.014
	Pressão Social	-.043	.047	.073
C&T (N=173)	Envolvimento Político e Cidadania	-.027	.078	.142
	Formação para o Emprego	.029	.088	.224**
	Mobilidade Estudantil	.010	.065	.120
	Desenvolvimento Pessoal e Social	-.066	.079	.196**
	Interação Social	-.172*	.134	-.048
	Pressão Social	-.343***	.034	.019

[\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ].

As pontuações atingidas pelos estudantes nas dimensões das expectativas e a nota de candidatura ou a opção do curso que frequentam não se apresentam correlacionadas entre si, seja nos cursos de CS&H, seja nos cursos de C&T. O fato dos alunos estarem a candidatar-se numa 2ª fase do concurso nacional pode proporcionar grande instabilidade, seja nestas duas variáveis critério, seja nas próprias dimensões avaliadas. Mesmo assim, é de referir a correlação em sentido negativo entre a dimensão *Pressão social* e a nota de candidatura [ $r = -.34$ ;  $p < .001$ ], ou seja alunos com classificações acadêmicas mais elevadas na sua candidatura ao ES sentem-se menos pressionados por pais, amigos ou professores nas suas decisões. Correlações já com algum significado estatístico, ainda que baixas, encontram-se quando cruzamos as dimensões das expectativas com o grau de certeza vocacional que os estudantes expressam em relação ao curso em que se inscrevem. Assim, junto dos alunos dos cursos de CS&H observam-se correlações significativas, e de sentido positivo, entre as dimensões *Envolvimento político e cidadania*, *Formação para o emprego* e *Desenvolvimento pessoal e social* e o grau de certeza vocacional no curso a frequentar. Junto dos alunos dos cursos de C&T, observa-se o mesmo padrão de correlações, mas agora apenas em relação às dimensões *Formação para o emprego* e *Desenvolvimento pessoal e social*.





## Discussão

O QPA-E (Almeida, Deaño, et al., 2012) constitui um instrumento de caracterização das motivações e aspirações dos estudantes para a sua frequência no ES, podendo ser considerado uma medida descritiva das suas expectativas académicas. Neste sentido, contribuirá para uma avaliação e descrição da população estudantil, a fornecer às instituições de ES, que, com base nesta informação, poderão tomar melhores decisões face à forma como comunicam a sua oferta educativa e como acolhem os seus estudantes. A maior especificidade deste questionário prende-se com o seu poder de caracterização das motivações e antecipações dos estudantes num conjunto diversificado de domínios que caracterizam, também, em larga medida, a sua adaptação ao ES. Assim, não só avalia as expectativas académicas em áreas tradicionalmente descritas pela literatura como sendo centrais à adaptação, como o sejam as expectativas para a qualidade da formação, para o desenvolvimento pessoal e social, e para a interação social, como também captam as aspirações dos estudantes para domínios cuja importância tem emergido de forma significativa nos últimos anos, na sociedade portuguesa e no cenário do ES europeu. São exemplos destes domínios a mobilidade estudantil, relevante no espaço europeu de educação, a participação política, ou mesmo as expectativas de pressão social, face à crescente massificação do ES e a sua perceção como sendo um objetivo alcançável por uma larga maioria da população estudantil, independentemente da sua proveniência sociocultural e económica.

Ainda no sentido da caracterização do perfil de estudantes que ingressam no ES, é importante referir que este instrumento poderá identificar as expectativas atipicamente elevadas ou atipicamente baixas, considerando-se assim um instrumento com potencial para despistar estudantes em risco de problemas de adaptação, dado algum desajustamento nas representações construídas em torno do seu ingresso e frequência do ES. Nestes casos, pode existir um desencontro entre o que o estudante espera e aquilo que a instituição proporciona ou o estudante efetivamente vivencia, dando lugar a sentimentos de frustração e insatisfação, que poderão condicionar a qualidade da sua adaptação. Na verdade, outros instrumentos internacionais têm auxiliado a descrição deste desajuste entre expectativas iniciais e a concretização dessas mesmas expectativas (Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Kuh & Pace, 1998; Jackson et al., 2000), confirmando, assim, o mito do caloiro proposto por Stern (1966) junto de alguns subgrupos de estudantes.



Os dados de validação do instrumento, já publicados, suportam-se em estudos com amostras amplas de estudantes do 1º ano do ES, mas algo heterogéneas nas suas idades e na sua experiência prévia no ES (cf. Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Alfonso et al., 2013; Deaño et al., 2014). O presente estudo procurou controlar essa variabilidade de características sociodemográficas, avaliando as expectativas junto de estudantes do 1º ano, que tipicamente transitam diretamente do Ensino Secundário para o ES (isto é, têm idades inferiores a 23 anos), e que nunca frequentaram o ES, não podendo assim os resultados obtidos ser contaminados pelo efeito de experiências prévias em contexto académico. Por outro lado, muitas vezes estas avaliações têm sido efetuadas já decorridas algumas semanas da frequência das aulas e de integração nos novos grupos sociais, podendo-se questionar se existirá neste caso um efeito de *spillover* das representações já construídas face às vivências académicas em contexto universitário nas expectativas dos estudantes. No presente estudo também essa condição foi controlada, avaliando-se as mesmas expectativas previamente a qualquer contacto formal com o contexto universitário, já que a sua avaliação foi conduzida no momento das matrículas.

Os resultados obtidos no presente estudo mostram que a aplicação do QPA-E a uma amostra mais homogénea de jovens portugueses no seu acesso à universidade obtém propriedades psicométricas comparáveis às obtidas para amostras mais heterogéneas, especialmente no que respeita à estrutura fatorial dos seus itens. Com efeito, das sete dimensões originalmente identificadas, e inclusive propostas teoricamente, emergem seis com identidade própria e alguma clareza, e inclusive com bons indicadores de consistência interna. Contudo, alguns resultados mais específicos apontam para algumas fragilidades do questionário, nomeadamente no que respeita à avaliação das expectativas para o *Desenvolvimento pessoal e social*, que ficou reduzida apenas a quatro indicadores, ou ainda à dimensão de *Pressão social* que, neste caso, contou apenas com uma configuração final de 3 itens. Parece surgir, assim, alguma dificuldade na captação e representação, através dos itens que compõem o QPA-E, das expectativas de desenvolvimento pessoal e social, e de experiência de pressão social destes jovens.

Dada a média de idades dos estudantes participantes neste estudo ( $M=18.32$ ;  $DP=.92$ ), poder-se-á dizer que estes se encontram num momento de desenvolvimento descrito como *adulter emergente* (Arnett, 2000, 2007), e que se caracteriza por um enfoque na exploração da identidade, da vivência como sendo um período de múltiplas possibilidades, de instabilidade e



de auto-centração. A literatura tem mostrado de forma consistente como o contexto de ES proporciona oportunidades interessantes para a experimentação e exploração que caracterizam este período (Ravert, 2009), sendo que a formação da identidade e o desenvolvimento da autonomia constituem indicadores centrais ao desenvolvimento do jovem estudante universitário (Schwartz, Côté, & Arnett, 2005; Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, & Beyers, 2008). Tendo por base esta caracterização, novos itens que incluam referências à experimentação, exploração e autorreflexão poderiam vir a reforçar a avaliação da dimensão do *Desenvolvimento pessoal e social*, contribuindo ainda para a sua validade de constructo. Por outro lado, a dimensão de *Pressão social* poderá no futuro vir a integrar indicadores de frequência do ES motivados pelo evitamento de vergonha e de sentimento de culpa, tradicionalmente descritos como sendo associados a motivações controladas (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Deci & Ryan, 2000), tal como é proposto para esta dimensão do QPA-E.

É interessante ainda notar que a dimensão *Qualidade da formação* não foi identificada nas respostas desta amostra de estudantes. Poder-se-á pensar que, neste caso, a qualidade da formação será perspectivada pelos estudantes como algo transversal às várias dimensões, uma vez que se verificou uma associação destes itens a várias outros conteúdos, como é o caso do envolvimento político e cidadania. Uma outra possibilidade de explicação para esta observação será a de que a dimensão não emerge com clareza porque ela própria não adquiriu, ainda, importância para estes estudantes que ingressam no primeiro ano, face à premência e saliência de outras tarefas como a integração social ou o desenvolvimento de competências de gestão pessoal e de autonomização no dia-a-dia (Terenzini, Rendon, Upcraft, Millar, Allison, Gregg, & Jalomo, 1994; Clark, 2005), que são mais próximas do desenvolvimento pessoal e social.

Por outro lado, os resultados de associação entre as expectativas e outras variáveis caracterizadoras das condições de acesso dos estudantes ao ES parecem ser singulares neste estudo. Em primeiro lugar, chega a ser surpreendente a quase ausência de relação entre as expectativas académicas e a nota de acesso ao ES. Neste caso, ao contrário do que seria expectável, não se verificou uma associação entre a preparação académica prévia ao acesso ao ES e as expectativas de *Desenvolvimento pessoal e social*, ou mesmo de *Formação para o emprego*. Estudos prévios têm demonstrado o efeito preditivo das expectativas de resultado e orientação para objetivos no rendimento académico (Robbins et al., 2004; Neuville et al.,



2007). Mais especificamente, os estudos mostram a existência de relações entre as expectativas realistas e mais baixas nas dimensões sociais e acadêmicas das expectativas e os resultados de rendimento académico (e.g., Fernandes & Almeida, 2005; Smith & Wertlieb, 2005). A fraca associação verificada neste estudo poderá estar relacionada com as características de acesso ao ES desta amostra de estudantes, uma vez que foram colocados nos cursos numa segunda fase de candidatura ao ES, em larga medida devido ao facto de não terem reunidas as condições de rendimento necessárias para uma candidatura na primeira fase (lembre-se que 54% dos estudantes desta amostra ingressam nesta segunda fase por esse mesmo motivo).

No caso do presente estudo, observou-se uma relação negativa entre as expectativas para a *Interação social* e o rendimento académico prévio ao acesso [ $r=-.172$ ,  $p<.05$ ], nos estudantes de C&T. A este respeito importa referir que a dimensão de *Interação social* reúne itens apenas circunscritos ao lazer e convívio entre colegas ou participação em atividades extracurriculares, pelo que se poderia efetivamente esperar uma correlação em sentido negativo com medidas circunscritas ao rendimento académico, tal como acontece junto dos estudantes de C&T. Por outro lado, e em particular também para os estudantes de C&T, os resultados na dimensão *Pressão social* encontram-se correlacionados negativamente com o rendimento académico prévio [ $r=-.343$ ,  $p<.001$ ]. Aceitando-se que esta preocupação dos estudantes em atender às expectativas de pais e amigos traduz uma forma de motivação mais extrínseca, entende-se então a sua associação a resultados mais fracos em termos de rendimento académico (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano, & Brenlla-Blanco, 2012).

Tal como acontece para o rendimento académico prévio, não se observa uma associação entre as diversas dimensões das expectativas e a opção dos estudantes pelo curso. Este resultado, não sendo expectável, não pode ser interpretado sem olharmos, uma vez mais, às especificidades desta amostra de estudantes. Tratando-se de alunos que ingressam no ES numa segunda fase do Concurso Nacional de Acesso, são diversas as razões que apresentam para entrar na Universidade (fazendo uma primeira candidatura), ou procurando uma mudança de curso (fazendo nova candidatura em função de vagas remanescentes em certos cursos), tal como descrevemos na descrição da amostra. De qualquer modo, os resultados obtidos podem traduzir que os estudantes rapidamente interiorizam a opção em que ingressam



e aceitam o curso em que se inscrevem, independentemente da sua escolha, aparecendo mais implicados na frequência da universidade sem olhar ao conteúdo dos seus estudos.

Finalmente, os resultados em termos da certeza na escolha realizada pelos estudantes na sua candidatura ao ES, entendida como mais associada à identidade vocacional (Germeijs & Vershueren, 2007; Tracey, 2010), aparecem correlacionados, como seria expectável, com as expectativas reportadas ao *Desenvolvimento pessoal e social*, *Envolvimento político* e *Formação para o emprego*. De destacar que esta situação ocorre simultaneamente junto dos alunos de CS&H e C&T para duas destas expectativas (a correlação com as expectativas de *Envolvimento político* ocorre apenas junto dos estudantes dos cursos de CS&H, podendo isso estar associado à natureza curricular dos seus cursos e aos interesses e valores de vida particulares destes subgrupos de alunos).

A terminar, os resultados das análises de validade interna e externa do questionário em estudo mostram algumas potencialidades para descrever a diversidade de alunos que acedem hoje ao ES em Portugal. Reportando-se às expectativas académicas com que estes estudantes ingressam no ES, diferenciadas por várias dimensões, esta informação assume alguma relevância, dada a evidência de associação a índices de envolvimento, adaptação e sucesso académico. Neste sentido, estamos face a um instrumento que pode servir objetivos de descrição dos estudantes do primeiro ano no ES, seja por motivos de investigação seja de intervenção.





## Bibliografia

- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., 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(1), 125-136.
- Almeida, L.S., Costa, A.R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 26(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/Ourense: Universidade do Minho/Universidade de Vigo.
- 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*, 2(2), 57-70.
- Almeida, L.S., Gonçalves, A., Salgueira, A.P., Soares, A.P., Machado, C., Fernandes, E., ... Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., Soares, A.P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Aarmor, D., & Taylor, S.E. (1998). Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.30, pp.309-379). New York: Academic Press.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.



- 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.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L.S., Porto-Rioboo, A.M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Bean, J.P., & Eaton, S.B. (2000). A psychological model of college student retention. In J.M. Braxton (Ed.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp.48-61). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Bean, J.P., & Eaton, S.B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89.
- Braxton, J.M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations of college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-612.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2002). Optimism. In C.R. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.231-242). New York: Oxford University Press.
- Clark, M.R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46, 296-316.
- 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(2), 157-171.
- 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., Almeida, L.S., Alfonso, S., Costa, A.R., García-Señorán, M., ... Tellado, F. (2014, *in press*). 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*.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fernandes, E.P., & Almeida, L.S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.



- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Gigliotti, R.J. (1987). Expectations, observations, and violations: Comparing their effects on course ratings. *Research in Higher Education*, 26(4), 401-415.
- Howard, J. (2005). Why should we care about student expectations?. In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student views of the college experience* (pp.19-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125.
- Konings, K.D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J., & Broers, N.J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 535-548.
- Kuh, G.D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G.D., & Pace, C.R. (1998). *College student expectations questionnaire* (2<sup>nd</sup> ed.). Bloomington, IN: Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning.
- Kuh, G.D., Gonyea, R.M., & Williams, J.M. (2005). What college students expect from college and what they get. In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuch, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp.34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Luyckx, K., Schwartz, S.J., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18(4), 595-619.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1/2), 31-50.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pope, R.L., Mueller, J.A., & Reynolds, A.L. (2009). Looking back and moving forward: Future directions for diversity research in student affairs. *Journal of College Student Development*, 50(6), 640-658.



- Ravert, R.D. (2009). "You're only young once": Things college students report doing now before it is too late. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 376-396.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Schwartz, S.J., Côté, J.E., & Arnett, J.J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Smith, J.S., & Wertlieb, E.C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences?. *NASPA Journal*, 42(2), 153-174.
- Soares, A.P., & Almeida, L.S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). In B.D. Silva, & L.S. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- 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*, 24, 15-27.
- Solberg Nes, L., Evans, D.R., & Segerstrom, S.C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(8), 1887-1912.
- Stern, G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Taylor, S.E., & Aspinwall, L.G., (1996). Mediating and moderating processes in psychosocial stress: Appraisal, coping, resistance and vulnerability. In H.B. Kaplan (Ed.), *Psychosocial stress: Perspective on structure, theory, life-course, and methods* (pp.71-110). Orlando, FL: Academic Press.
- Terenzini, P.T., Rendon, L.I., Upcraft, M.L., Millar, S.B., Allison, K.W., Gregg, P.L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tracey, T.J. (2010). Relation of interest and self-efficacy occupational congruence and career choice certainty. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 441-447.
- Valadas, S.T., Gonçalves, F.R., & Faísca, L.M. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 29(3), 369-389.



Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

### **Contributions for the Study of the Internal and External Validity of the Academic Perceptions Questionnaire – Expectations**

*Research has proved the impact of first year students' expectations on their adjustment, persistence, and academic success in Higher Education. The Academic Perceptions Questionnaire – Expectations (QPA-E; Almeida, Deaño, et al., 2012) is a measure of these students' expectations in seven dimensions: Training for Career Development, Personal and Social Development, Student Mobility, Political Engagement and Citizenship, Social Pressure, Quality of Education, and Social Interaction. This study examines the internal validity of the questionnaire (concerning its dimensionality), as well as external validity (through the study of correlations with previous academic preparation, choice of the degree, and choice certainty). Participants include 316 first year students (50.3% men;  $M_{age}=18.32$ ;  $SD=0.92$ ), that access higher education for the first time. Results suggest that students report their expectations on six of the seven original dimensions, and there is evidence of an association between specific dimensions of expectations and two criteria variables (previous academic preparation and choice certainty). These results suggest the adjustment of this questionnaire for the assessment and description of first year students' motivations and aspirations.*

**Keywords:** Higher Education; academic expectations; first year students; adjustment and academic success.

**Como citar este artigo:** Araújo, A.M., Costa, A.R., Casanova, J.R., & Almeida, L.S. (2014). Questionário de Percepções Acadêmicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 4(1), 156-178.

**Received:** October 28, 2013

**Revision received:** March 21, 2014

**Accepted:** April 22, 2014