

**Adaptação, Desenvolvimento
e Sucesso Académico
dos Estudantes do Ensino Superior:
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

**Leandro S. Almeida, Mário R. Simões,
& Miguel M. Gonçalves
(Coords.)**

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Adaptação, Desenvolvimento e Sucesso Académico dos Estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação

COORDENADORES

Leandro S. Almeida
Mário R. Simões
Miguel M. Gonçalves

REVISÃO DOS TEXTOS

Ana Filipa Alves

COMPOSIÇÃO

Joana R. Casanova

COLEÇÃO

Psicologia & Educação, nº4

EDIÇÃO

Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação

© ADIPSIEDUC, 2017

Apartado 1023

4710-299 Braga

www.adipsieduc.pt

ISBN

978-989-99517-1-6

DATA DE EDIÇÃO

maio de 2017

INDICE

PREFÁCIO: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR	1
Leandro S. Almeida, Mário R. Simões, & Miguel M. Gonçalves	
1 QUESTIONÁRIO DE PERCEÇÕES ACADÉMICAS – EXPECTATIVAS (QPA-Exp)	7
Leandro S. Almeida, Alexandra R. Costa, & Alexandra M. Araújo	
2 QUESTIONÁRIO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR (QISES)	21
António M. Diniz	
3 INVENTÁRIO DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR (USEI) ...	33
Alexandra R. Costa & João Marôco	
4 INVENTÁRIO DE ABORDAGENS E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO (ASSIST)	45
Sandra T. Valadas	
5 INVENTÁRIO DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (IESEA)	59
Maria Elisa Chaleta	
6 QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL REVISITADO (QCE)	70
Luísa Faria & Nelson Lima Santos	
7 INVENTÁRIO DE PERSPETIVA TEMPORAL DE ZIMBARDO (IPTZ)	80
Victor E.C. Ortuño, Isabel Nunes Janeiro, Pedro Cordeiro, Maria Paula Paixão, & Vítor Gamboa	
8 ESCALA DE SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (ESES)	95
André M. Monteiro & Carlos M. Gonçalves	
9 ESCALA AUTOEFICÁCIA NA FORMÇÃO SUPERIOR (AEFS)	111
Diana Aguiar Vieira, Soely Polydoro, & Daniela C. Guerreiro-Casanova	
10 ESCALA DE EMPATIA PARA MÉDICOS - VERSÃO PARA ESTUDANTES (JSE-Spv)	124
Manuel João Costa, Alexandra Ferreira-Valente, & Patrício Costa	
11 ESCALA DE INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA – VERSÃO PARA ESTUDANTES (EIF)	138
Maria do Céu Taveira, Iolanda Ribeiro, & Íris M. Oliveira	

PREFÁCIO: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Leandro S. Almeida¹, Mário R. Simões², & Miguel M. Gonçalves¹

¹Universidade do Minho, ²Universidade de Coimbra

Com a expansão do Ensino Superior (ES) em Portugal, o “ensino de elites” converteu-se num “ensino de massas”, ilustrado pela profusão de instituições e de cursos criados nas três últimas décadas. Como consequência, diversificaram-se também, de forma muito expressiva, os perfis de estudantes (Almeida, 2007; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Freitas, Martins, & Vasconcelos, 2003). Assim, na mesma sala de aulas coexistem estudantes que diferem bastante em termos dos conhecimentos curriculares prévios, motivações, projetos vocacionais e níveis de maturidade, havendo ainda a acrescentar os “alunos não-tradicionais”. Estes, segundo Kim (2002), podem ser tipificados em função da idade, por norma os maiores de 23 ou 25 anos, em função da origem social, por norma os “estudantes de primeira geração”, nomeadamente os provenientes de grupos socioculturais e étnicos menos favorecidos, ou em função do estatuto de trabalho e familiar, por norma trabalham em *part-time* ou *full-time*, sendo financeiramente independente e tendo dependentes a cargo. Em Portugal, por exemplo, tem havido um acréscimo de ingressos por parte dos estudantes “maiores de 23 anos” pois que legislação, entretanto aprovada, estimula a sua entrada no ES (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Casanova & Almeida, 2016; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Fragozo, 2016; Gonçalves, 2014; Quintas et al., 2014).

Sendo positiva esta abertura do ES a novos e a mais estudantes, aliás a meta europeia de 40% de diplomados nos jovens-adultos ainda não se encontra atingida em Portugal, é evidente que esta diversidade de públicos coloca questões à qualidade da transição e do ajustamento destes estudantes. Estas questões têm sido estudadas a nível internacional e nacional, destacando-se o impacto das suas expectativas iniciais, das suas vivências adaptativas e dos seus métodos de estudo na permanência e no sucesso académico dos estudantes ao longo do seu 1º ano no ES (Araújo et al., 2016; Cunha & Carrilho, 2005; Dias & Sá, 2013; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Moneta & Kuh, 2005; Nightingale et al., 2013; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

Em Portugal, os problemas associados com a transição e adaptação dos ingressantes podem estar agudizados. Ilustrando, recorreremos a três fatores que nos diferenciam de outros países: (i) quando, por razões do sistema de *numerus clausus* no acesso ao ES cerca de metade dos estudantes não entra no par instituição e/ou curso da sua primeira preferência; (ii) quando a maioria dos estudantes não têm na família pais ou irmãos com a experiência de ES, mostrando falta de informação sobre a realidade do ES e/ou apresentando expectativas demasiado restritas ou, então, fantasistas; e (iii) quando fazem opções por cursos com menos reconhecimento social e suscetíveis de mais facilmente

serem abandonados por experiências de trabalho que surjam (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Alfonso-Gil et al., 2013; Alves, Gonçalves, & Almeida, 2012).

Em resposta aos problemas enunciados, um bom número de instituições de ES em Portugal avançaram na criação de serviços ou gabinetes de apoio, incluindo apoio ou consulta psicológica, aos seus estudantes (Dias, 2001; Gonçalves & Cruz, 1988; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005). A par de intervenções, remediativas, preventivas ou promocionais, estas estruturas realizam estudos de caracterização dos estudantes ou fazem levantamentos acompanhando os percursos académicos nas respetivas instituições. A qualidade do desenvolvimento psicossocial e da formação dos estudantes, assim como a redução das taxas de insucesso e de abandono, são os objetivos centrais destes recursos institucionais (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley, & Campbell, 2015; Vieira de Castro & Almeida, 2016; Ward, Trautvetter, & Braskamp, 2005). Procurando contribuir para a atuação destes serviços de apoio psicológico, este volume apresenta algumas provas, essencialmente de cariz psicológico, que se encontram estudadas e validadas junto de estudantes portugueses do ES.

As dificuldades experienciadas pelos estudantes nesta transição e adaptação ao ES são diversas e, reconhecamos, não satisfatoriamente abarcadas pelos instrumentos de avaliação aqui apresentados. Neste plano, importa referir que nem sempre os estudantes exploram suficientemente o curso que vão frequentar, nem as suas potenciais saídas profissionais (Hu & Volniak, 2013); tendencialmente encontram professores mais distantes dos alunos e que fornecem pouco *feedback* sobre o ritmo e a qualidade das suas aprendizagens (Bardagi & Hutz, 2012; Bariani & Pavani, 2008; Oliveira, Wiles, Fiorin, & Dias, 2014); não encontram o número e qualidade de amizades e de atividades extracurriculares que imaginavam ter (Pinheiro, 2003; Soares, 2003; Soares et al., 2006), e vivem num quotidiano académico apelando a níveis de responsabilização e de autonomia que nem sempre possuem (Briggs, Clark, & Hall, 2012; Pinheiro, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Além disso, pode ser particularmente exigente a adaptação social e emocional por parte dos estudantes que, pela primeira vez, passam a residir deslocados da família e dos amigos de infância (Almeida, 2007; Pinheiro, 2003; Soares, 2003).

Não cobrindo todos estas dificuldades, vários instrumentos aqui apresentados consideram a adaptação e o envolvimento dos estudantes no ES, podendo por isso mesmo ganhar particular relevância em estudos ou intervenções com estudantes do 1º ano. Assim, o texto de Leandro S. Almeida, Alexandra R. Costa e Alexandra M. Araújo (Universidade do Minho, Instituto Politécnico do Porto, e Universidade Portucalense), versa as expectativas académicas dos estudantes, nomeadamente na sua transição para o ES; o texto de António M. Diniz (Universidade de Évora) remete para questão da qualidade da integração social dos estudantes; e o texto de Alexandra R. Costa e João Marôco (Instituto Politécnico do Porto e Instituto Superior de Psicologia Aplicada) descreve um instrumento que avalia o envolvimento académico (*engagement*) dos estudantes.

Um outro grupo de textos analisam a vida académica dos estudantes, em termos de aprendizagem e de desenvolvimento. Aqui, podemos incluir o texto de Sandra T. Valadas

(Universidade do Algarve), apresentando um inventário que avalia as Abordagens e as competências de estudo; o texto de Maria Elisa Chaleta (Universidade de Évora) descrevendo um inventário das emoções ou sentimentos dos estudantes acerca das experiências de aprendizagem; ou o texto de Luisa Faria e Nelson Lima Santos (Universidade do Porto) referente a um questionário que avalia a competência emocional dos estudantes.

Um terceiro grupo de textos versam conteúdos mais vocacionais ou de desenvolvimento da carreira, numa classificação necessariamente abrangente que arriscamos a fazer. Neste grupo, incluímos o texto de uma equipa de investigadores de três universidades portuguesas constituída por Victor E.C. Ortuño, Isabel Nunes Janeiro, Pedro Cordeiro, Maria Paula Paixão e Vítor Gamboa (Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, e Universidade do Algarve) e versando um inventário de perspetiva temporal; o texto de André M. Monteiro e Carlos M. Gonçalves (Universidade do Porto) apresentando uma escala para avaliar os significados da Educação Superior por parte dos estudantes que a frequentam; e o texto de Diana Aguiar Vieira, Soely Polydoro e Daniela C. Guerreiro Casanova (Instituto Politécnico do Porto, Universidade Estadual de Campinas, e Universidade Nove de Julho) descrevendo uma escala que avalia a autoeficácia dos estudantes na formação superior.

Finalmente, incluímos o texto de Manuel J. Costa, Alexandra Ferreira-Valente e Patrício Costa (Universidade do Minho e Universidade do Porto), que no contexto muito particular dos estudantes do curso de medicina, avalia a sua competência de empatia; e, por último, o texto de Maria do Céu Taveira, Iolanda Ribeiro e Íris Oliveira (Universidade do Minho) descrevendo uma escala de influência da família, aqui reportando-se à versão da mesma escala para estudantes do ES.

Sendo objetivo desta publicação divulgar instrumentos de avaliação disponíveis em Portugal em apoio da qualificação da investigação e da intervenção psico-socio-educativa junto dos estudantes do ES, importa alertar para algumas fragilidades e desenvolvimentos necessários nesta área. Em primeiro lugar, será importante considerar aperfeiçoamentos relativos à solidez teórica dos constructos avaliados, assegurando de seguida precisão e validade dos instrumentos propostos para a sua avaliação. Neste ponto, para além de ser necessário alargar os constructos psicológicos abarcados pelos instrumentos disponíveis, é de particular relevância garantir a validade de critério dos instrumentos em utilização, seja confrontando com os resultados de outras medidas psicológicas seja considerando indicadores do bem-estar, desenvolvimento e sucesso académico destes estudantes. A rentabilização destes instrumentos na intervenção exige esta informação relativa à sua validade, bem como valores normativos ou parâmetros de referência que apoiem a interpretação das pontuações atingidas pelos estudantes.

Um segundo desafio, passa pelo alargamento e diversificação das amostras consideradas. A par de amostras mais robustas em termos de número de participantes, é fundamental aumentar a diversidade das mesmas incluindo estudantes de diferentes instituições e regiões do país. Ao mesmo tempo, sendo frequente a constituição de

amostras recorrendo aos estudantes em sala de aula, importa reconhecer a conveniência do procedimento e, também, as suas limitações. Na verdade, alguns subgrupos de estudantes menos assíduos às aulas acabam por não integrar as amostras, algumas vezes apresentando características pessoais e formas de envolvimento académico que poderiam ser relevantes nos estudos sobre a precisão e validade dos instrumentos de avaliação.

Um terceiro aspeto decorre das limitações inerentes à avaliação com instrumentos de autorrelato. Sendo tais instrumentos relevantes, a sua utilização pode requerer o recurso a escalas de insinceridade e de deseabilidade social como forma de assegurar maior objetividade e validade da informação obtida. O complemento da avaliação com outros instrumentos ou, inclusive, a inclusão nos instrumentos de indicadores mais comportamentais, podem contribuir para superar aquelas limitações.

A terminar, ao assumirem a publicação deste livro através da Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC), pretendem os coordenadores apoiar a investigação junto dos estudantes do Ensino Superior em países de língua portuguesa e espanhola representados nesta Associação. As proximidades culturais, e sobretudo linguísticas, podem ser um facilitador importante de tal interação, partilha e cooperação. Foi também neste sentido a solicitação feita aos autores para que facultassem as versões atuais dos instrumentos descritos nos seus capítulos. Lembramos que, mesmo assim, a utilização dos instrumentos apresentados deve ser previamente solicitada e autorizada pelos seus autores.

Referências

- Alfonso-Gil, S., Deaño, M., Conde-Rodríguez, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfis de expectativas académicas em alumnos espanhóis y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 21*(1), 125-136.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 15*(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- 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*, 507-514.
- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 20*(1), 121-131.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación, 3*(2), 102-111.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação (CEOS, Inquéritos, V. 1)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina académica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico, 43*(2), 174-184.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação académica. *Estudos de Psicologia, 25*(1), 67-75.
- Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012) Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18*, 3-21.

- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura, XX(1)*, 27-45.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional, 9(2)*, 215-224.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2013). Tornar-se jovem ou estudante: Um desafio desenvolvimental. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 47(1)*, 65-84.
- Dias, G. F. (2001). Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior: Uma encruzilhada de questões. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17-18*, 59-67.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes de 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6(1)*, 01-10.
- Fragoso, A. (2016). A investigação no campo dos estudantes não-tradicionais no Ensino Superior; o 1º ano em debate. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- 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 Psicoloxía e Educación, 8*, 1138-1663.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação, 1*, 127 - 145.
- Gonçalves, P. F. D. (2014). *Transição e adaptação de novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. *Review of Higher Education, 36*, 211-233.
- Igue, E., Bariani, I., & Milanese, P. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF, 13(2)*, 155-164.
- 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.
- Kim, K. A. (2002). ERIC Review: Exploring the meaning of "nontraditional" at the community college. *Community College Review, 30(1)*, 74-89.
- 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*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moneta, L., & Kuh, G. D. (2005). When expectations and realities collide: Environmental influences on student expectations and student experiences. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schub & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of college experience* (pp. 65-83). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nightingale, S. M., Roberts, S., Tariq, V., Appleby, Y, Barnes, L., Harris, R. A., Dacre-Pool, L., & Qualter, P. (2013). Trajectories of university adjustment in the United Kingdom: Emotion management and emotional self-efficacy protect against initial poor adjustment. *Learning and Individual Differences, 27*, 174-181.
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional, 18(2)*, 239-246.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experience on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 17(1)*, 88-104.
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., ... Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação, 27(2)*, 33-56.
- Santos, A. A. A., Polydoro, A. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão, 33(4)*, 780-793.

- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Soares, A. B., Baldez, M. O. M., & Mello, T. V. S. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia, 15*(1), 59-69.
- 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 em Psicologia. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajustamiento académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 753-765.
- 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.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Ward, K., Trautvetter, L., & Braskamp, I. (2005). Putting students first: Creating a climate of support and challenge. *Journal of College and Character, 6*(8), 1-5.

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). Expectativas 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 acadêmicas 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 acadêmicas 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 acadêmicas: 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 Acadêmicas (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

2

QUESTIONÁRIO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR (QISES)

António M. Diniz

Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora & Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

1. Indicações

O Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES), destinado a estudantes do Ensino Superior (ES), é composto por 20 itens igualmente distribuídos por cinco fatores. Um versa o Equilíbrio Emocional (EE) dos estudantes e dois versam relacionamentos internos à instituição de ES: Relacionamento com Colegas (RC) e Relacionamento com Professores (RP). Os restantes fatores respeitam a relacionamentos externos à instituição: Relacionamento com Família (RF) e Relacionamento com Amigos (RA).

2. História

Em 2009 foi realizada a revisão da Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES; Diniz & Almeida, 2005). Nesta revisão (EISES-R; Diniz, 2009) suprimiu-se o fator Bem-Estar Pessoal da EISES, cujos itens versavam conteúdos que não remetiam para relacionamentos interpessoais, permaneceram três itens do fator EE, outros três do RC e acrescentaram-se três novos fatores com os respetivos itens. Foram eles o fator RP (6 itens), proveniente do estudo de Pinto (2005) e os fatores RF (4 itens) e RA (3 itens), provenientes da Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESREU; Diniz & Pinto, 2006). Para obter um número paritário de itens nos fatores, aos advindos da EISES e da ESREU acrescentaram-se mais três para os fatores EE, RC e RA, e mais dois para o RF. Os novos itens foram escolhidos de entre os do estudo de Pinto (2005), por consenso,

mediante reflexão falada entre três juízes independentes, procurando a maior diversidade possível do conteúdo dos itens que integrariam esses fatores. A EISES-R contemplava, pois, 30 itens igualmente distribuídos por cinco fatores, que foram aleatoriamente distribuídos para efeitos de apresentação da prova.

Contudo, após o estudo de Almeida e Diniz (2012) chegou-se, através do recurso à análise fatorial confirmatória, a uma estrutura fatorial oblíqua de 20 itens, com quatro itens por fator. Esta versão reduzida da EISES-R revelou boas propriedades psicométricas (validade fatorial, validade convergente e fiabilidade, bem como validade discriminante). Assim, apontou-se para uma estrutura fatorial oblíqua de cinco fatores reduzida a 20 itens. Note-se que a escolha desses 20 itens obedeceu não somente a critérios estatísticos (pesos fatoriais nas amostras de Almeida & Diniz, 2012 e de Pinto, 2005), mas também, supletivamente, a critérios semântico-lexicais: uma vez mais recorreu-se ao consenso, mediante reflexão falada, entre três juízes independentes, procurando diversificar o conteúdo dos quatro itens que integrariam cada fator. Para diferenciar esta prova da EISES-R, ela foi nomeada QISES.

Os 20 itens do QISES estão ordenados seguindo a sua sequência na EISES-R, exceto para o caso do item 19 (“Tenho tido momentos, nesta minha vida de estudante, em que me sinto prestes a descontrolar-me”) que foi intencionalmente colocado como item 18. Isto porque ele poderia suscitar efeitos de arrastamento de respostas para o item 20 (“Tenho-me sentido irritável nestes tempos de Ensino Superior”).

3. Fundamentação teórica

A frequência do ES exige desafios e dificuldades conjuntas, traduzindo-se numa melhor ou pior integração académica dos estudantes resultante da interação entre as atividades académicas (estudo e sucesso académico) e as relações sociais (com pares e professores) nas instituições. Há algumas décadas que é sabido que as relações sociais são importantes para as atividades académicas, permitindo sinalizar fenómenos de desajustamento como, por exemplo, a mudança de curso (Astin, 1977) e o abandono dos estudos (Tinto, 1975). Por outro lado, para o desajustamento ao ES contribuem também as relações externas às instituições (Bean, 1985), nomeadamente com a família e os amigos (Christie & Dinham, 1991; Tinto, 1993). Também é sabido que tanto os fatores relacionais internos quanto os externos às instituições estão ligados à adaptação emocional dos estudantes às exigências do ES (Bell, McDevitt, Rott, & Valerio, 1994; Diniz, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015), e que estes fatores não-intelectuais podem conduzir ao seu isolamento social, principal motivo para o abandono voluntário dos estudos que ocorre, prevalentemente, durante o primeiro semestre (Tinto, 1993).

Assim, o reenquadramento face à família e aos grupos de amigos, com a desejável manutenção do seu apoio, e a concomitante integração num novo contexto social de vida, cuja atmosfera é determinada pelos professores e, principalmente, pelos colegas, é crucial para um bom envolvimento e desenvolvimento académico dos estudantes (Astin, 1997;

Cheng, Ickes, & Verhofstadt, 2012; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto 2010).

Por último, quanto às características pessoais dos estudantes, o género de pertença tem-se revelado diferenciador em vários domínios específicos da vida académica dos estudantes portugueses (e.g. Diniz et al., 2016; Soares, Guisande, Almeida, & Páramo, 2009), sendo que as mulheres no ES têm relações sociais mais frequentes e positivas do que os homens (Sax, Bryan, & Harper, 2005), apresentando, contudo, mais sofrimento emocional (Sax, Bryant, & Gilmartin, 2004).

4. Estudos realizados em Portugal

Tratando-se de uma prova de rastreio rápido de fenómenos de desajustamento de estudantes do ES ao seu contexto social de vida, o QISES foi administrado a estudantes do 1.º ano entre o final de outubro e o início de dezembro.

No âmbito do processo validação do modelo fatorial oblíquo de cinco fatores do QISES, primeiro apreciou-se a sua equivalência de mensuração em estudantes do 1º ano de duas Universidades públicas. A equivalência de mensuração indica que os itens são interpretados e respondidos da mesma maneira através dos grupos e que eventuais diferenças ao nível dos fatores podem ser apreciadas de forma válida e significativa (Meredith, 1993). Se assegurada a equivalência de mensuração, torna-se possível, numa segunda fase e com a totalidade dos dados, completar o exame da validade estrutural e de critério da prova, bem como criar dados normativos para a sua utilização diagnóstica.

Participaram voluntariamente (amostragem de conveniência) no estudo, e após a obtenção do devido consentimento informado, 619 estudantes do 1.º ano das Universidades de Évora (Grupo 1, $n = 322$) e do Algarve (Grupo 2, $n = 297$). Os estudantes foram selecionados procurando assegurar a heterogeneidade dos cursos que frequentavam. Os estudantes do Grupo 1, cujos dados foram recolhidos em contextos informais (e.g. residências de estudantes) por estudantes de mestrado em Psicologia treinados para o efeito, tinham idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos ($Mdn = 18$), eram maioritariamente mulheres (67.1%) e estavam deslocados da sua residência habitual (78.9%). Os estudantes do Grupo 2, cujos dados foram recolhidos no âmbito do estudo de Pinto (2005) em salas de aulas mediante autorização da Reitoria e articulação com os professores, também tinham idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos ($Mdn = 18$), eram maioritariamente mulheres (69.0%) e estavam deslocados da sua residência habitual (65.0%).

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas quanto à distribuição do género entre os grupos: $\chi^2(1, N = 619) = .27, p = .605$. Observaram-se diferenças entre os grupos quanto à distribuição do estatuto residencial, com um número de estudantes deslocados significativamente maior no Grupo 1: $\chi^2(1, N = 619) = 14.87, p < .0001$.

Para análise dos resultados, recorreu-se ao SPSS for Windows (*Version 21*) para recodificar os itens negativamente conotados, descrever as características da amostra e

realizar as sínteses descritivas da distribuição dos resultados nos itens. Através do LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006) analisou-se a validade estrutural do QISES, testando a invariância de mensuração do modelo fatorial oblíquo de cinco fatores que o define através dos grupos.

Para testar a invariância de modelos com dados categoriais-ordinais no LISREL (Millsap & Yun-Tein, 2004), primeiro devem estimar-se para cada grupo, no PRELIS 2 (Jöreskog & Sörbom, 1996), as médias e as covariâncias policóricas, conjuntamente com as respectivas covariâncias assintóticas, das distribuições latentes, contínuas e normais das variáveis observadas, seccionadas por $m - 1$ limites distribucionais ($m =$ número de categorias de resposta). Estes limites são fixados ao conjunto daqueles previamente obtidos para a amostra global. Num segundo passo, as médias e as covariâncias resultantes desta análise multigrupo são lidas e trabalhadas pelo LISREL (recorreu-se à linguagem SIMPLIS; Jöreskog & Sörbom, 1993) para testar a invariância do modelo através dos grupos. Neste teste utilizou-se o método de estimação por máxima verosimilhança (MV) com recurso ao robusto Satorra-Bentler scaled chi-square ($SB\chi^2$; Satorra & Bentler, 1994). O exame da invariância de mensuração começa com o teste da invariância da forma do modelo, em que todos os parâmetros são estimados livremente através dos grupos. Este modelo serve de base para o teste de condições de invariância mais restritivas: *fraca* (pesos fatoriais), *forte* (fraca mais *intercepts* dos itens) e *estrita* (forte mais resíduos) (Meredith, 1993), respetivamente indicando que as escalas dos itens têm o mesmo intervalo, a mesma definição operacional e o mesmo nível de erro de mensuração. Contudo, um modelo pode ser só parcialmente invariante (Byrne, Shavelson, & Muthén, 1989), estimando-se livremente os itens que apresentem um funcionamento diferencial através dos grupos. Entretanto, modificações estatisticamente derivadas de um modelo devem ser acompanhadas pelas razões substantivas que as justificam (MacCallum, Roznowski, & Necowitz, 1992).

Analisou-se a variação (Δ) do comparative fit index (CFI) para examinar a invariância dos modelos, comparando um mais restrito com outro com menos restrições: se a diferença entre os CFI dos modelos for superior a -.01 não há invariância (Cheung & Rensvold, 2002). Em adição ao Δ CFI, consideraram-se três índices de ajustamento prático e respetivos pontos de corte (Hu & Bentler, 1999): o *root mean square error of approximation* (RMSEA), que deve ser próximo ou inferior a .06 para indicar um bom ajustamento; o *standardized root mean square residual* (SRMR), que deve ser próximo ou inferior a .08 para indicar um bom ajustamento; e o *comparative fit index* (CFI), que deve ser próximo ou superior a .95 para indicar um bom ajustamento. Acresce que um RMSEA de .08 indica um ajustamento aceitável (Browne & Cudeck, 1993) e que, por convenção, um CFI superior a .89 e um SRMR inferior a .11 também.

Seguindo um processo de modelação em dois passos, o modelo de predição do Género sobre os fatores do QISES, especificado com as covariâncias de erro entre fatores livremente estimadas (presumindo que o Género não captura a totalidade das correlações entre os fatores), só foi testado na amostra global depois de examinada a invariância fatorial do modelo do QISES através dos grupos, bem como o seu ajustamento aos dados

empíricos oriundos dessa amostra. Completou-se o estudo da validade estrutural da prova atendendo aos resultados obtidos para as seguintes qualidades psicométricas: validade convergente (VC) e fiabilidade compósita (FC) dos fatores, e validade discriminante (VD) entre fatores (Fornell & Larcker, 1981). A VC foi avaliada através da variância média extraída (VME) dos itens pelos respetivos fatores, que deve ser superior a .50. A fiabilidade deve apresentar valores iguais ou superiores a .80 para comparação entre grupos e a .90 para diagnóstico individual (Nunnally & Bernstein, 1994). A VD foi avaliada através do quadrado da correlação desatenuada (ϕ^2) entre fatores (variância partilhada), que deve ser inferior às respetivas VME.

Por último, os dados normativos para o QISES foram computados no SPSS considerando diferenças de género nos fatores e de precisão dos seus itens para os representar: os dados brutos dos itens foram multiplicados pelos valores das regressões dos respetivos pesos fatoriais (obtidos através do LISREL), calculando as médias dessas notas ponderadas para apresentar uma distribuição percentílica dos resultados. Os 20 itens do QISES são cotados numa escala de resposta de *Likert* (1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo). Os itens dos fatores EE, RC e RP, bem como os itens 5 e 15 do fator RF, são negativamente conotados, pelo que a sua cotação deve ser invertida para que pontuações mais elevadas correspondam a pontuações mais elevadas nos respetivos fatores. Entretanto, a distribuição dos resultados nos itens foi aproximadamente mesocúrtica para todos eles em ambos os grupos, com desvios à normalidade mais acentuados no item 15 (fator RF) para os estudantes do Grupo 2: $leque = 1-5$, $Mdn = 5$, $assimetria = -1.56$ e $curtose = 3.01$.

Na Tabela 1 apresenta-se os resultados obtidos para o teste da invariância fatorial do modelo oblíquo de cinco fatores do QISES através grupos.

Tabela 1 | Modelo Oblíquo do QISES: Invariância Fatorial Através dos Grupos

Modelo	$MV_{SB}\chi^2_{(gl)}$	RMSEA _(IC 90%)	SRMR		CFI	$\Delta CFI_{(Modelos)}$
			Grupo 1	Grupo 2		
M1	647.65 ₍₃₂₀₎	.06 _(.05-.06)	.09	.08	.945	---
M2	734.29 ₍₃₃₅₎	.06 _(.06-.07)	.09	.08	.938	-.007 _(M2-M1)
M3	1038.39 ₍₃₅₅₎	.08 _(.07-.08)	.09	.08	.902	-.036 _(M3-M2)
M3b	861.16 ₍₃₅₁₎	.07 _(.06-.07)	.09	.08	.928	-.010 _(M3b-M2)
M4	1410.80 ₍₃₇₁₎	.10 _(.09-.10)	.09	.10	.890	-.038 _(M4-M3b)
M4b	997.12 ₍₃₆₇₎	.07 _(.07-.08)	.09	.08	.918	-.010 _(M4b-M3b)

Nota. MV = máxima verosimilhança; SB = Satorra-Bentler; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual; CFI = comparative fit index; Δ = diferença entre o modelo testado e o modelo base. M1 = invariância de forma; M2 = M1 mais invariância dos pesos fatoriais (fraca); M3 = M2 mais invariância dos *intercepts* (forte); M3b = M2 mais invariância parcial dos *intercepts* (itens 7, 9, 11 e 12 livremente estimados); M4 = M3b mais invariância dos resíduos (estrita); M4b = M3b mais invariância parcial dos resíduos (itens 7, 9, 11 e 12 livremente estimados).

Constata-se na Tabela 1 que o modelo foi invariante ao nível da mensuração, exceto para os casos da invariância forte (M3) e da invariância estrita (M4). A invariância forte só

foi parcialmente assegurada (M3b). Houve que estimar livremente os *intercepts* de quatro itens através dos grupos: o item 9 (RF) “A minha família tem-me dado o apoio que preciso nestes tempos de Ensino Superior” (Grupo 1 = 6.40, Grupo 2 = 3.53); o item 12 (RF) “Nestes tempos de Ensino Superior tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a)” (Grupo 1 = 3.81, Grupo 2 = 2.66); o item 11 (EE) “Às vezes sinto-me desesperado(a) nesta minha vida de estudante (Grupo 1 = 1.71, Grupo 2 = 2.33); e, o item 7 (RA) “Os meus amigos (não os meus colegas) têm-se preocupado comigo nesta minha vida de estudante” (Grupo 1 = 3.20, Grupo 2 = 2.78). A discrepância entre os *intercepts* destes itens (não esquecer que a pontuação do item 11 foi invertida) poderá ter uma causa comum: no Grupo 1 existia, como já foi referido, um número significativamente maior de estudantes deslocados da sua residência habitual. Ora, os estudantes a residir no seu contexto habitual de vida, continuando sob a influência próxima da sua família e amigos, beneficiarão de um apoio mais imediato de pessoas significativas face à sua nova situação de vida. Isto, conseqüentemente, também terá influenciado a diferença nos resíduos destes itens através dos grupos (M4b).

Foi, pois, assegurado o essencial da equivalência do modelo de mensuração do QISES através dos grupos, ou seja, os itens remetem para a mesma definição conceptual dos fatores (M2), mas com diferenças em quatro deles quanto à sua definição operacional (M3b) e qualidade (erro de mensuração; M4b).

Na Tabela 2 apresenta-se os resultados obtidos na amostra global ($N = 619$) para os pesos fatoriais, as comunalidades e as regressões dos pesos fatoriais dos itens, bem como para a VME e a FC dos fatores. Entretanto, o modelo apresentou um bom ajustamento aos dados empíricos: $MV_{SB}\chi^2 = 369.46$, $df = 160$; $RMSEA_{(IC\ 90\%)} = .05_{(.04-.05)}$; $SRMR = .06$; $CFI = .96$.

Tabela 2 | Modelo Oblíquo do QISES: Dados Psicométricos

Item (Fator) e Paráfrase	B	R^2	Regressão β
11 (EE) Sentimento de desespero circunstancial	.85	.71	.29
16 Sentimento de tristeza circunstancial	.80	.64	.19
18 Sentimento de descontrolo emocional circunstancial	.80	.65	.23
20 Sentimento de irritabilidade	.72	.52	.16
VME	.63		
FC	.87		
1 (RC) Sentimento de desadaptação ao novo quotidiano	.59	.34	.06
4 Sentimento de desapontamento com colegas	.73	.53	.06
8 Sentimento de solidão	.82	.67	.11
19 Sentimento de inibição na relação com colegas	.87	.75	.25
VME	.57		
FC	.84		

Item (Fator) e Paráfrase	B	R ²	Regressão β
3 (RP) Sentimento de dificuldade na comunicação	.73	.53	.16
6 O mesmo do item 3, mas em contextos informais	.68	.46	.15
10 Sentimento de falta de oportunidade para comunicar em contextos formais	.73	.53	.19
14 Sentimento de inibição para comunicar em contextos formais	.84	.70	.46
VME	.56		
FC	.83		
5 (RF) Sentimento incompreensão para com problemas de vida	.75	.57	.18
9 Sentimento de ter o apoio necessário	.74	.54	.09
12 Sentimento de apoio quando em situações de desânimo	.61	.37	.08
15 Insatisfação	.85	.73	.26
VME	.55		
FC	.83		
2 (RA) Os amigos têm contactado	.69	.47	.11
7 Os amigos têm-se preocupado	.83	.69	.26
13 Sentimento de proximidade	.72	.51	.17
17 Sentimento de disponibilidade quando o apoio é necessário	.84	.71	.24
VME	.60		
FC	.85		

Nota. Resultados da solução completamente estandardizada. EE = Equilíbrio Emocional; RC = Relacionamento com Colegas; RP = Relacionamento com Professores; RF = Relacionamento com Família; RA = Relacionamento com Amigos. β = peso fatorial estandardizado ($p < .001$); R² (comunalidade) = 1 - ε (variância do resíduo estandardizada); VME = variância média extraída; FC = fiabilidade compósita.

Observa-se na Tabela 2 que todos os itens representaram muito bem os respetivos fatores, considerando que a sua quantidade de variância capturada pelos fatores (R²) foi superior a .26 (valor tido como elevado; Cohen, 1988). Acresce que a VC (VME na tabela) e a fiabilidade (FC na tabela) dos fatores foram superiores aos valores desejáveis.

Na Tabela 3 apresenta-se as correlações desatenuadas entre os fatores do modelo oblíquo do QISES.

Tabela 3 | Modelo Oblíquo do QISES: Correlações Desatenuadas entre Fatores

Fator	EE	RC	RP	RF	RA
EE	1.00				
RC	.59	1.00			
RP	.40	.62	1.00		
RF	.45	.52	.40	1.00	
RA	.21	.32	.14	.40	1.00

Nota. Resultados da solução completamente estandardizada. Correlações desatenuadas (ϕ) com $p < .001$, exceto a RP-RA com $p < .01$. Ver Tabela 2 para abreviaturas.

Contrastando os resultados da Tabela 3 com os da Tabela 2 constata-se que o modelo não apresentou qualquer problema de VD: a variância partilhada mais elevada foi entre os fatores RC-RP ($\varphi^2 = .38$), menor que a VME de qualquer um deles. Entretanto, a correlação entre os fatores RP-RA foi fraca e as restantes moderadas, salvo entre RC-RP, EE-RP e RC-RF, que foram elevadas (Cohen, 1988).

Na Figura 1 apresenta-se os resultados do modelo de regressão com variáveis latentes que representa as relações de predição do Género sobre os fatores do QISES.

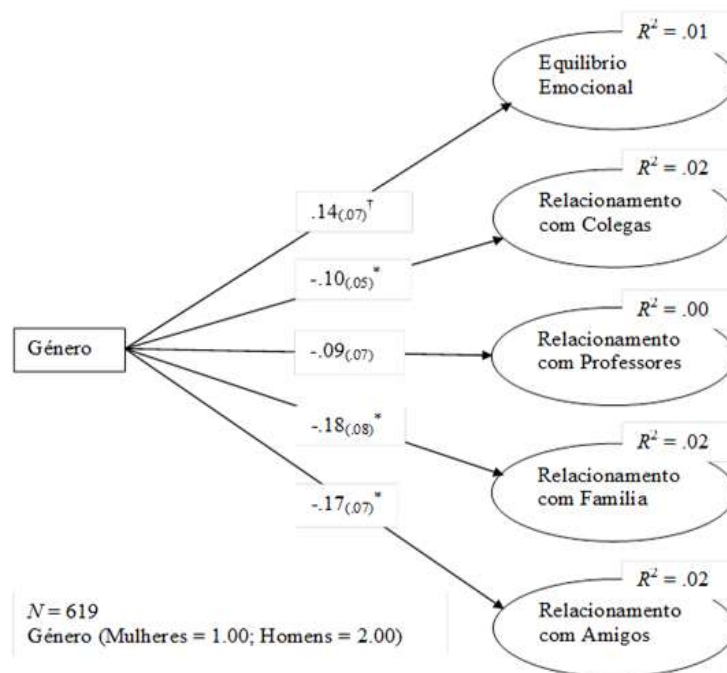


Figura 1 | Teste do modelo de predição do Género sobre os fatores do QISES: Relações estruturais não estandardizadas. R^2 = coeficiente de determinação. Índices de ajustamento: $MV_{SB}\chi^2 = 387.82$, $gl = 175$; root mean square error of approximation [$RMSEA_{(IC\ 90\%)}$] = .04_(.04-.05); standardized root mean square residual (SRMR) = .06; comparative fit index (CFI) = .95.

† $p < .10$. * $p < .05$.

Pode constatar-se na figura que o modelo estava bem ajustado, que o Género não predisse o RP e que a quantidade de variância dos restantes fatores capturada pelo Género foi fraca ($R^2 \leq .02$; Cohen, 1988). Acresce que as mulheres apresentaram menos EE (p marginalmente significativo; $B = .14$, $EP = .07$, $t_{(618)} = 1.90$), mais RC, mais RF e mais RA do que os homens.

5. Procedimentos de administração e cotação

Os princípios gerais de administração de provas de “papel e lápis” são aplicáveis ao QISES. Ele pode ser administrado individual ou coletivamente e não existe limite de tempo para completar a tarefa de resposta aos itens, com a generalidade dos estudantes a demorar entre cinco e oito minutos a fazê-lo.

6. Interpretação dos resultados

O estudo multigrupo e o estudo com a amostra global indicaram que os itens do QISES são bons representantes dos respetivos fatores. O fator EE remete para aspetos de ordem clínica, enquanto o RC e o RP remetem, respetivamente, para aspetos ligados à facilidade para interagir com colegas e com professores. Quanto aos fatores RF e RA, eles remetem para a existência de apoio da família e dos amigos. Entretanto, todos estes fatores estão relacionados entre si mas, conforme o expectável, os fatores RP e RA são quase-independentes. Por último, os fatores discriminam os homens das mulheres, salvo no que respeita ao RP. Este último resultado é eventualmente justificável pelo facto de a prova ter sido administrada aos estudantes no início da sua frequência do ES.

Na Tabela 4 apresenta-se a distribuição percentílica das notas ponderadas dos fatores do QISES. Estas notas foram calculadas através da média dos resultados brutos dos itens multiplicados pela regressão dos respetivos pesos fatoriais. Assim, os resultados brutos individuais obtidos nos itens multiplicados pelos valores da Tabela 2 (Regressão β) situam o indivíduo face aos dados normativos da Tabela 4. Recordar-se aqui que as pontuações atribuídas aos itens negativamente conotados devem ser invertidas.

Tabela 4 | Distribuição Percentílica das Notas Ponderadas dos Fatores do QISES

Fator(Agrupamento)	Percentil						
	5	10	25	50	75	90	95
EE(Mulheres)	.36	.48	.65	.83	.95	1.12	1.19
EE(Homens)	.35	.43	.68	.88	1.06	1.19	1.19
RC(Mulheres)	.26	.32	.40	.48	.54	.60	.61
RC(Homens)	.19	.24	.37	.46	.54	.60	.61
RP(Amostra)	.48	.56	.72	.85	.99	1.16	1.20
RF(Mulheres)	.39	.44	.56	.66	.74	.76	.76
RF(Homens)	.32	.39	.50	.63	.72	.76	.76
RA(Mulheres)	.40	.52	.62	.77	.83	.92	.99
RA(Homens)	.37	.49	.60	.71	.81	.90	.93

Nota. Resultados da média das notas ponderadas dos itens obtidas pela multiplicação das notas brutas pelas regressões dos respetivos pesos fatoriais (cf. Tabela 2; valores da Regressão β). Ver Tabela 2 para abreviaturas.

Na tabela consideraram-se diferencialmente homens e mulheres para os fatores em que tal se justificava, mediante os resultados do estudo de diferenciação entre grupos conhecidos (Figura 1). Notas nos fatores abaixo do percentil 5 são indicadoras de problemas de ajustamento dos estudantes.

7. Avaliação crítica

O QISES é um instrumento de rastreio rápido da qualidade dos relacionamentos interpessoais dos estudantes do ES. Em virtude do reduzido número de itens da prova, e

numa lógica de sinalização de casos, com a sua utilização é possível identificar, rápida e precocemente, situações de risco na adaptação dos estudantes, delineando posteriores avaliações mais dirigidas e aprofundadas, bem como formas de intervenção.

Entretanto, os fatores do QISES são psicometricamente válidos para a comparação entre grupos de estudantes do 1º ano, aproximando-se o fator EE do nível de fiabilidade desejável para a realização de diagnósticos individuais.

Apesar do QISES ter sido, num processo de generalização de validade, testado junto de estudantes do 1º ano de duas Universidades públicas, ele é psicometricamente válido somente para estudantes com características idênticas às dos participantes no estudo. Também se faz notar que esta validação respeita a resultados obtidos pouco tempo depois do início do ano letivo e que os estudantes foram selecionados de forma não-probabilística.

A invariância dos resultados agora obtidos para o QISES em estudantes do 1º ano de outras instituições de ES que se encontrem no início do ano letivo, nomeadamente do ES particular e cooperativo, contribuirá para a generalização da validade do instrumento. Entretanto, estudos já em curso com estudantes do 1º ano do ES Militar e Policial e do ES Politécnico público também poderão suscitar uma maior abrangência da população-alvo da prova.

Acresce que com estas outras amostras poderá observar-se se o funcionamento diferencial dos *intercepts* e dos resíduos dos itens 7, 9, 11 e 12 se mantém; lembre-se que neste estudo ele foi interpretado em função do estatuto residencial dos estudantes (deslocados ou não deslocados). Por outro lado, é possível antecipar a realização de estudos de validação do QISES junto de estudantes do 1º ano a frequentar o segundo semestre letivo e, ainda, junto de outros mais avançados nos estudos, designadamente os que se encontram na transição de Cursos de Licenciatura para Cursos de Mestrado (com eventual supressão do fator RA).

8. Bibliografia

- Almeida, M. I., & Diniz, A. M. (2012). *Adaptação ao ensino superior policial (ADESPOL)* (Relatório de Investigação – 2011). Lisboa: Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35-64. doi:10.3102/00028312022001035
- Bell, E., McDevitt, C., Rott, G., & Valerio, P. (Eds.) (1994). *Psychological counselling in higher education: A European overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: SAGE.
- Byrne, B., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466. doi:10.1037/0033-2909.105.3.456

- Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L. (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education, 64*, 399-420. doi:10.1007/s10734-011-9501-4
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*, 233-255. doi:10.1207/S15328007SEM0902_5
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Christie, N. G., & Dinham, S. M. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *Journal of Higher Education, 62*, 412-436. doi:10.2307/1982003
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: ISPA.
- Diniz, A. M. (2009). *Escala de Integração Social no Ensino Superior – Revista e Aumentada (EISES-R)*. Instrumento não publicado.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica, 23*(4), 461-476.
- Diniz, A. M., & Pinto, M. S. (2006). Escala de Suporte Relacional Extra-Universitário (ESREU): Metodologia de construção e validação. *Psicologia e Educação, 5*(1), 89-102.
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Á., & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year College students' academic expectations. *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075079.2016.1196350 (Advance online publication)
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*, 39-50. doi:10.2307/3151312
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *PRELIS 2: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.80 for Windows* [Computer software]. Chicago, IL: Scientific Software International.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modification in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin, 111*, 490-504. doi:10.1037//0033-2909.111.3.490
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika, 58*, 525-543. doi:10.1007/BF02294825
- Millsap, R. E., & Yun-Tein, J. (2004). Assessing factorial invariance in ordered-categorical measures. *Multivariate Behavioral Research, 39*, 479-515. doi:10.1207/S15327906MBR3903_4
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). New York, NY: McGraw-Hill.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pinto, M. S. (2005). *Abandono e rendimento académico em estudantes do 1º ano da Universidade do Algarve* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/805>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Gilmartin, S. K. (2004). A longitudinal investigation of emotional health among male and female first-year college students. *Journal of the First Year Experience and Students in Transition, 16*(2), 39-65.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development, 46*, 642-657. doi:10.1353/csdl.2005.0067
- Soares, A. M., Pinheiro, M. F., & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psicologica, 58*, 97-116. doi:10.14195/1647-8606_58-2_6
- Soares, A. P., Guisande, A. M., Almeida, L. S., & Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology, 44*, 204-212. doi:10.1080/00207590701700545
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125. doi:10.3102/00346543045001089

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 25, pp. 51-89). New York, NY: Springer.

9. Material

Folhas de administração e de cotação.

10. Edição e distribuição

As paráfrases dos itens que se encontram na Tabela 2 não substituem os constantes no instrumento, sendo devida a autorização do autor para utilização do material para investigação ou para diagnóstico individual.

11. Contacto com os autores

António M. Diniz, amdiniz@uevora.pt

Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora
Colégio Pedro da Fonseca, Parque Industrial e Tecnológico de Évora
Rua da Barba Rala, 7002-554 Évora, Portugal

3

INVENTÁRIO DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR (USEI)

Alexandra R. Costa¹ & João Marôco²

¹Instituto Politécnico do Porto, Escola de Engenharia, ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

1. Indicações

O Inventário de Envolvimento Académico dos estudantes do ensino Superior (University Student Engagement Inventory - USEI) avalia três dimensões do envolvimento académico – Envolvimento Emocional (5 itens), Envolvimento Cognitivo (5 itens) e Envolvimento Comportamental (5 itens).

O USEI destina-se à avaliação do envolvimento académico de estudantes do Ensino Superior, sendo, como tal, utilizada exclusivamente em contextos académicos. Estes estudantes podem frequentar cursos de graduação ou pós-graduação, nas várias tipologias de instituições de ensino superior existente no nosso país.

2. História

Criada originalmente por Maroco, Maroco, Campos, e Fredricks, em 2016, o USEI é uma medida de autorrelato dirigida a estudantes do Ensino Superior, que criada tendo por base o referencial teórica do *School Engagement Measure* (SEM; Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2004), medida exclusivamente direcionada para a avaliação do envolvimento escolar de estudantes do Ensino Secundário, após adaptação e desenvolvimento de uma nova versão adaptada para o contexto universitário (Maroco et al., 2016). Apresentada publicamente à comunidade científica internacional em 2014 no 10º Congresso Nacional de *Psicologia da Saúde*, inclui um total de 15 itens, respondidos

numa escala de Likert de 5 pontos, variando entre “Nunca” e “Sempre”, e apresenta três dimensões ou subescalas – *Envolvimento Académico*, *Envolvimento - Cognitivo* e *Envolvimento Emocional*, cada uma com 5 itens.

Desenvolvida com base no modelo de Fredericks, et al. (2004) este instrumento foi construído através de um processo com várias etapas, a saber:

- a) Foi inicialmente realizado um *focus group* com 10 estudantes universitários das áreas das ciências sociais, saúde e engenharia, que foram entrevistados num fórum de discussão aberto durante um período de cerca de duas horas. Neste fórum, foi apresentado aos estudantes uma breve definição de envolvimento académico e, em seguida, foram convidados a responder e ou discutir três temas/questões. As três perguntas eram: "1. Como definiria um estudante envolvido no seu trabalho de curso e universidade?"; "2. Que tipo de práticas diárias usa para ter sucesso no seu curso?" e "3. Que tipo de atividades académicas relacionados com a sua experiência de estudante universitário desenvolve ou gostaria de desenvolver fora da sala de aula?" Este grupo era composto por seis raparigas e quatro estudantes do sexo masculino, com idade média de 21 anos de idade, todos frequentando o 5º semestre dos seus cursos
- b) Partindo da análise do *focus group* foram desenvolvidos 17 novos itens, distribuídos pelas três dimensões do inventário de acordo com o seu conteúdo. A estes itens acrescentaram-se os 15 resultantes da adaptação ao contexto do Ensino Superior da escala desenvolvida por Fredericks et al. (2004), depois de obtidas as devidas autorizações. Os motivos que levaram a considerar a necessidade de acrescentar novos itens a este instrumento original serão apresentados mais à frente na fundamentação teórica deste capítulo. Em resultado obteve-se uma primeira versão de 32 itens avaliados numa escala Likert variando de 1 “nunca” a 5 “sempre”.
- c) Foi realizado um primeiro estudo com uma amostra de estudantes do Ensino Superior (n=313) com o objetivo de realizar análises de sensibilidade, fiabilidade e validade fatorial. Em resultado desta análise, os itens com boa validade de conteúdo e boas propriedades psicométricas na amostra de teste foram retidos para o formato final dos 15 itens do USEI.
- d) Esta forma foi a seguir aplicada a uma segunda amostra independente, (n = 296) em paralelo com o Utrecht Work Engagement Scale – Student (UWES-S) (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002), com o objetivo da realização de análises de invariância e validade externa. O UWES-SS é composta por 15 itens avaliados numa escala tipo Likert variando de “0 – nunca” a “6 – sempre”. No caso do presente estudo, usou-se uma versão simplificada em Português composta por 9 itens desenvolvidos e devidamente validados pelos autores da UWES-S (Schaufeli et al., 2002).
- e) A validade de conteúdo dos 32 itens originais do USEI foi avaliada por um *pool* de 20 psicólogos da educação, como proposto por Lawshe (1975). Os psicólogos

avaliaram cada item numa escala de classificação de 3 pontos: "Essencial", "útil, mas não essencial" e "Não necessário". O rácio de validade de conteúdo de Lawshe (CVR) foi calculado para cada item e em média para o inventário total. Um CVR de 0 ou superior à unidade indica que pelo menos metade dos juízes consideraram o item como "essencial" para a avaliação do constructo (Lawshe, 1975).

Com o objetivo de avaliar a validade do modelo fatorial de 3 fator do USEI, foi realizada uma análise fatorial confirmatória (CFA) recorrendo a uma matriz de correlação policóricas dos itens, usando o estimador WLSMV como implementado no *Mplus* (v. 6.11). Os resultados confirmam a estrutura tri-fatorial do inventário e a sua versão final foi, então, estabilizada. Neste estudo, obtiveram-se alphas de Cronbach para as três dimensões que variaram entre .74 e .88 (Maroco et al., 2016).

3. Fundamentação teórica

O estudo do envolvimento (*engagement*) dos estudantes do Ensino Superior (ES) está amplamente documentado na bibliografia (Maroco et al., 2016). No entanto, os primeiros estudos sobre o envolvimento tiveram origem nos meios organizacionais e ocupacionais (Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli & Bakker, 2003; Schaufeli & Bakker, 2010). Inicialmente, o envolvimento (*engagement*) foi conceptualizado como sendo o oposto do *burnout*, constituindo os dois, polos do mesmo contínuo. De acordo com Maslach e Leiter (1997), o envolvimento seria um estado definido por energia, implicação e eficácia na atividade desenvolvida pelo indivíduo, opondo-se, assim, às três dimensões conceptualizadas para o *burnout*: exaustão, cinismo e ineficácia profissional, respetivamente. Presentemente, não havendo unanimidade entre os investigadores quanto à conceptualização do envolvimento como oposto do *burnout*, aceita-se, no entanto, que estes são constructos negativamente correlacionados (Maroco et al., 2016).

Schaufeli e colaboradores (2002), por seu lado, conceptualizaram o envolvimento como um estado afetivo-cognitivo positivo, persistente e abrangente, que se caracteriza por *vigor* – elevados níveis de energia, resistência mental, disposição de investir esforços na atividade profissional e persistência face a dificuldades no trabalho; *dedicação* – forte envolvimento no trabalho, entusiasmo, orgulho, audácia e inspiração no desempenho da função profissional; e *absorção* – “imersão” e concentração total no que se está a fazer. Na perspetiva destes autores, a dimensão de absorção – o estar completamente absorvido no trabalho – ao contrário da ideia defendida por Maslach e Leiter, 1997, vai para além dos sentimentos de eficácia, aproximando-se mais do que tem sido designado por *flow*, isto é, um estado momentâneo de experiência ótima caracterizado por atenção focalizada, união entre corpo e mente, concentração fortalecida, completo controlo, perda de autoconsciência, distorção do tempo e satisfação intrínseca (Csikszentmihalyi, 1990).

No contexto académico, nomeadamente do Ensino Superior (ES), o interesse pelo estudo do envolvimento dos estudantes é recente e tem vindo a aumentar à medida que foram sendo encontradas evidências da sua relação com o sucesso académico, com a

decisão de conclusão dos graus académicos e com o bem-estar dos estudantes (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Fredericks et al., 2004). Inicialmente a investigação foi seguindo os caminhos trilhados pelos estudos em contextos profissionais, recorrendo a adaptações de instrumentos, nomeadamente a adaptação do *Utrecht Work Engagement Scale – UWES* (Schaufeli & Bakker, 2003), que ainda hoje é o instrumento mais utilizado na avaliação do envolvimento profissional. O *UWES-Student* manteve a estrutura tridimensional do instrumento original, tendo-se limitado a adaptações dos itens ao contexto escolar (Salanova, Schaufeli, Martinez, & Breso, 2010; Schaufeli et al., 2002). Esta adaptação tem merecido críticas de alguns autores que questionam a conceptualização do envolvimento e a sua dimensionalidade (Mills, Culbertson, & Fullagar, 2012; Schaufeli & Bakker, 2010; Upadaya & Salmela-Aro, 2012). Estas críticas destacam que o envolvimento resulta da interação do indivíduo com o contexto em que está inserido sendo, como tal, sensível às variações do meio envolvente pondo, assim, em causa a colagem do instrumento ao contexto laboral (Fredricks et al., 2004; Finn & Zimmer 2012).

Em resposta a estas críticas, Fredricks e colaboradores (2004) propõem um novo modelo que considera o envolvimento académico como um constructo tridimensional, que inclui as dimensões comportamental, emocional e cognitiva. O *envolvimento comportamental* manifesta-se pela participação do aluno em atividades académicas, sociais e extracurriculares que acontecem na escola ou que com esta estão relacionados; o *envolvimento emocional* reflete as reações positivas e negativas face aos professores, colegas e exigências da escola, nomeadamente em relação ao curso e códigos de conduta, criando laços com a escola e colegas, e vontade para realizar o trabalho escolar exigido; e por fim, o *envolvimento cognitivo* manifesta-se no investimento e vontade de fazer os esforços necessários para a compreensão e interiorização de ideias complexas e competências com elevado grau de dificuldade (Fredricks et al., 2004; Fredricks & McColskey, 2013; Fredricks et al., 2011; Maroco et al., 2016).

Vários têm sido os instrumentos desenvolvidos para a avaliação do envolvimento académico dos estudantes (Fredricks & McColskey, 2013), a maioria reportada aos alunos do ensino médio e secundário, deixando de fora alguns aspetos relevantes no contexto do Ensino Superior (por exemplo, o envolvimento em trabalhos de investigação ou a participação em conferências e seminários) (Maroco et al., 2016). Assim, Maroco, et al. (2016), partindo do *School Engagement Measure* (SEM; Fredericks et al., 2004), desenvolvido para estudantes do Ensino Secundário, criaram um instrumento de avaliação do Envolvimento académico para estudantes do Ensino Superior – *Inventário de Envolvimento Académico de Estudantes do Ensino Superior (USEI)*. Este questionário mantém a estrutura tridimensional do envolvimento conceptualizada por Fredericks e colaboradores (2004): envolvimento cognitivo, emocional e comportamental.

4. Estudos realizados em Portugal

O USEI foi originalmente desenvolvido em Portugal em 2012, recorrendo a amostras exclusivamente portuguesas. Posteriormente aos estudos de validação realizados e

descritos na secção anterior, foi realizado um novo estudo, com uma amostra de estudantes das diferentes áreas da engenharia do Instituto Politécnico do Porto (Costa, Araújo, & Almeida, 2014). Por questões de conveniência dos autores desta área de investigação, habitualmente ligados às áreas das ciências sociais e humanas, poucos são os estudos de envolvimento académico de estudantes das áreas das Engenharias. Assumindo que o envolvimento dos estudantes poderá diferir de acordo com as suas áreas de formação académica, este estudo, tomando uma amostra de estudantes do Ensino Superior de diferentes áreas da Engenharia, analisa a validade interna e externa dos resultados neste questionário. A par da análise fatorial confirmatória e dos índices de consistência interna dos seus itens, analisaram-se as correlações das três dimensões do envolvimento com o rendimento académico e a sua associação com a intenção dos estudantes poderem vir a abandonar o curso (Costa et al., 2014).

A amostra é constituída por 360 alunos do 1º ano das licenciaturas de Engenharia Informática, Engenharia Civil, Engenharia Química, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior politécnico, com idades compreendidas entre os 18 e os 58 anos ($M = 20.50$; $DP = 4.24$), incluindo 273 alunos do género masculino (75.5%). A maioria destes alunos (72.0%) frequenta o curso correspondente à sua primeira escolha no acesso ao ES. Trata-se, assim, de uma amostra de conveniência, recolhida na base da disponibilidade dos alunos presentes numa aula em que lhes foi solicitada a sua participação nesta pesquisa.

Após informação da natureza e objetivos do projeto de investigação, solicitou-se aos alunos a sua participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. As turmas avaliadas foram escolhidas em função da heterogeneidade dos cursos e da disponibilidade dos professores. A recolha dos dados efetuou-se através da administração coletiva do questionário no início do ano letivo. As análises estatísticas foram efetuadas através do programa IBM SPSS e do AMOS (v. 22; SPSS).

As estatísticas descritivas para os 15 itens do inventário são apresentadas e discutidas nesta secção. Podemos confirmar através da análise da Tabela 1 que na maioria dos itens as respostas variam de 1 a 5, ou seja o inventário é usado na sua totalidade (exceção para os itens 8 e 14 em que a variação de respostas é de 2 a 5). A média das respostas aos itens encontra-se entre os valores 3.12 ($DP = 0.94$) obtido para o item E4 e 4.36 ($DP = 0.69$) obtido para o item E2. Os valores de assimetria (Sk) e curtose (Ku) estão dentro dos limites considerados normais, sendo todos os valores absolutos inferiores a 2.

Tabela 1 | Estatística Descritiva dos Itens do Inventário

		N	Min	Max	M	DP	Sk	Ku
Envolvimento Comportamental	E1	361	1	5	3.57	.724	-.450	.630
	E2	361	1	5	4.36	.685	-.909	1.147
	E3	359	1	5	3.63	.933	-.494	.078
	E4	361	1	5	3.12	.943	.120	-.305
	E5	361	1	5	4.10	.852	-.875	.859

		N	Min	Max	M	DP	Sk	Ku
Envolvimento Emocional	E6	360	1	5	3.85	1.012	-.635	-.067
	E7	361	1	5	3.67	.836	-.100	-.446
	E8	361	2	5	4.10	.850	-.693	-.348
	E9	361	1	5	3.80	.915	-.512	.110
	E10	361	1	5	3.27	.870	-.296	.283
Envolvimento Cognitivo	E11	361	1	5	3.35	1.017	-.436	-.103
	E12	360	1	5	3.35	1.013	-.346	-.338
	E13	361	1	5	3.73	.979	-.601	.047
	E14	361	2	5	3.79	.802	-.160	-.524
	E15	361	1	5	3.91	.769	-.289	-.147

Com o objetivo de confirmar a estrutura tridimensional do *Inventário de Envolvimento Académico de Estudantes do Ensino Superior*, realizamos uma análise fatorial confirmatória, utilizando para tal o programa AMOS, versão 22. Analisamos os índices habituais para a averiguar sobre o ajustamento do modelo, nomeadamente: Qui-quadrado sobre os graus de liberdade (χ^2/df), Comparative fit index (CFI), Adjusted goodness-of-fit index (AGFI) e Root mean square error of approximation (RMSEA). Com base nos índices atingidos nesta análise ($\chi^2/df = 2,674$; CFI = 0,91; AGFI = 0,88; e RMSEA = 0,068), e sem proceder a qualquer modificação ou fixação de parâmetros complementares, podemos considerar um ajustamento “aceitável/bom” (Maroco, 2014). Assim, o modelo obtido e apresentado na Figura 1 confirma a estrutura tridimensional definida teoricamente pelos autores originais, podendo-se também antecipar, face aos índices de correlação entre os resultados nas três dimensões, a possibilidade de existência de um fator geral de segunda ordem.

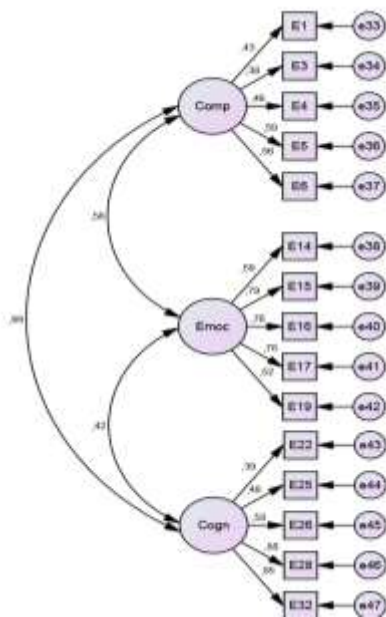


Figura 1 | Estrutura fatorial do Inventário de Envolvimento Académico

Analisada agora a consistência interna dos itens das três dimensões através do cálculo do alfa de Cronbach, os valores obtidos revelam bons níveis de consistência interna para as dimensões Envolvimento Emocional ($\alpha=0.80$) e Envolvimento Cognitivo ($\alpha=0.76$). Já no que concerne à subescala Envolvimento Comportamental o valor de alfa ($\alpha=0.61$) é ligeiramente abaixo do valor de referência, apontando para a necessidade de aprofundamento da consistência interna desta subescala com a realização de outros estudos. De salientar que este valor é igualmente mais baixo considerando os estudos realizados com outras amostras.

Tendo em vista a validade preditiva dos resultados do questionário, analisamos a associação das três dimensões do envolvimento académico com a intenção de abandono do curso. A avaliação desta variável foi realizada através da resposta dicotómica à questão: "Já alguma vez pensou desistir da licenciatura que frequenta?". Utilizamos para esta análise o teste t de *Student* para medidas independentes (Tabela 2).

Tabela 2 | Diferenças nas Medidas de Envolvimento em Função dos Alunos Terem Pensado ou Não Desistir do Curso

Dimensões	Grupos	N	M	DP	t	Gl	Prob																				
Envolvimento comportamental	Sim	76	3.6526	.46346	-1.811	353	.071																				
	Não	279	3.7735	.52889				Envolvimento emocional	Sim	76	3.4421	.65833	-4.631	353	.000	Não	279	3.8380	.66125	Envolvimento cognitivo	Sim	76	3.5526	.67715	-1.101	353	.272
Envolvimento emocional	Sim	76	3.4421	.65833	-4.631	353	.000																				
	Não	279	3.8380	.66125				Envolvimento cognitivo	Sim	76	3.5526	.67715	-1.101	353	.272	Não	279	3.6466	.65479								
Envolvimento cognitivo	Sim	76	3.5526	.67715	-1.101	353	.272																				
	Não	279	3.6466	.65479																							

Os resultados apontam para a existência de uma associação negativa entre os índices de envolvimento e a intenção de abandono do curso por parte dos estudantes. Esta associação apresenta-se estatisticamente significativa na dimensão envolvimento emocional, sugerindo que os estudantes com maior envolvimento afetivo à escola e ao curso colocam menos em causa a conclusão do curso que frequentam. Não foram encontradas associações significativas com as restantes dimensões do envolvimento académico, ainda que na dimensão comportamental a diferença nas médias dos dois grupos de estudantes se apresente no limiar da significância estatística.

Analisamos, ainda, a relação entre as dimensões do envolvimento académico e o rendimento escolar, avaliado através da média escolar dos alunos no momento em que participaram no estudo (coeficientes de correlação de Pearson).

Os resultados estabelecem uma relação positiva e baixa entre a média escolar e as três dimensões do envolvimento, ainda que todos os coeficientes se apresentem estatisticamente significativos. O coeficiente é mais elevado relativamente à dimensão comportamental do envolvimento ($p=0.320$, $p < .001$), o que nos parece relevante pois reporta-se a comportamentos ou condutas concretas que, entre outros aspetos, envolvem o estudo e a aprendizagem.

Partindo destes resultados, optámos por estudar o impacto das dimensões do envolvimento académico no rendimento escolar (regressão linear). O modelo obtido é estatisticamente significativo ($F(3,325) = 14.572, p < .001$), e explica 12% da variância da medida usada de rendimento académico. Na Tabela 3 apresenta-se uma síntese dos coeficientes calculados.

Tabela 3 | Pesos das Dimensões do Envolvimento no Rendimento Académico

	β	T
Envolvimento comportamental	.253	3.982***
Envolvimento emocional	.096	1.630
Envolvimento cognitivo	.064	1.056

Nota. *** $p < 0,001$

A análise dos coeficientes de regressão estandardizados (Tabela 3) revela a existência de um impacto positivo e estatisticamente significativo da dimensão envolvimento comportamental no rendimento académico. Não foram encontrados impactos significativos das restantes dimensões do envolvimento académico, pelo menos quando está presente na análise a dimensão do envolvimento comportamental.

5. Procedimentos de administração e cotação

A administração, que pode ser individual ou coletiva, não havendo tempo limite. Cada item é cotado numa escala de 1 a 5, indicando 1 “baixo envolvimento académico” e 5 “elevado envolvimento académico”. A pontuação de cada escala obtém-se pela média dos itens que a constituem.

6. Interpretação dos resultados

O inventário possui três dimensões – *Envolvimento Emocional*, *Envolvimento Cognitivo* e *Envolvimento Comportamental* –, sendo que quanto maior for a pontuação em cada uma delas maior será o envolvimento do estudante na respetiva dimensão.

O inventário não possui normas, contudo, é possível considerar o ponto ou valor intermédio de cada subescala, situado no valor 3, 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 Envolvimento Académico para cada uma das subescalas consideradas.

7. Avaliação crítica

O envolvimento (*engagement*) tem ganho progressiva importância nos contextos académicos, em particular no ES. Para alguns autores, o envolvimento académico surge

como um dos principais fatores explicativos do abandono escolar (Christenson & Reschly, 2010; Finn & Zimmer 2012; Wefald, & Downey, 2009). Dado que a decisão de abandonar a escola não é um acontecimento instantâneo, mas pelo contrário resulta de um processo progressivo de “desvinculação” que se vai instalando ao longo do tempo (Finn & Zimmer 2012), importa que as instituições de ensino identifiquem precocemente o fenómeno de forma a evitarem que os estudantes desistam do seu percurso escolar.

Assim, face à relevância do constructo, importa a sua avaliação segura. Os resultados obtidos neste estudo e em estudos anteriores revelam que o *Inventário de Envolvimento Académico de Estudantes do Ensino Superior* (Maroco et al., 2016) poderá ser um instrumento de enorme utilidade e aplicação para a investigação deste fenómeno relativo a estudantes do Ensino Superior (Costa, Araújo, & Almeida, 2014).

Em conclusão, o instrumento revela ter boa consistência interna e resultados aceitáveis de validade preditiva, permitindo prosseguir a sua utilização em pesquisas no contexto do Ensino Superior.

Como primeira limitação, podemos referir que o USEI é uma medida de autorrelato e, como tal, suscetível de ser afetado por enviesamentos como o da desejabilidade social. Por outro lado, a subescala de Envolvimento Comportamental apresentou, neste estudo, valores mais baixos de consistência interna do que os encontrados em estudos anteriores, sugerindo a necessidade de avançar com novas investigações no sentido de confirmar este resultado.

Segundo os autores originais, será importante prosseguir estudos destinados a avaliar o envolvimento dos estudantes como um mediador para melhorar o seu desempenho, reduzir o insucesso escolar, promover o bem-estar psicológico e reduzir as taxas de abandono no ES (Maroco et al., 2016). Importaria ainda, em futuros estudos com este questionário, confirmar a identificação de um fator geral de segunda ordem associado aos três fatores propostos pelos autores do questionário, e cuja natureza e relevância prática mereceriam ser estudadas. As correlações moderadas ou elevadas entre os resultados das três dimensões apontam nesse sentido, ainda que quando cruzadas com os indicadores externos (ter pensado ou não em desistir do curso e média no rendimento académico) o comportamento das três dimensões não seja coincidente. Por outro lado, importaria assegurar uma amostra mais diversificada de alunos, nomeadamente recorrendo à realização de estudos interculturais. Esta maior diversidade poderá também ajudar a clarificar as dificuldades com a precisão dos resultados na dimensão de envolvimento comportamental pois que no presente estudo a consistência interna dos seus itens se ficou por apenas .61 (quando .70 seria o mínimo exigível para este tipo de escalas de avaliação).

8. Bibliografia

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: a study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (2010). Check & connect: enhancing school completion through student

- engagement. In: Doll B, Pfohl W, Yoon J, editors. *Handbook of youth prevention science* (pp. 327-34). New York: Routledge.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Envolvimento acadêmico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista E-Psi*, 4(1), 142-155.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In: Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C., editors. *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer Science + Business Media.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A.H. (2004). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: what do children need to flourish* (pp.305-321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2013). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Rechly, & C Wiley (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.763-782). New York: Springer Science + Business Media.
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments* (Vol. 98). SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychol*, 28, 563-575.
- Maroco, J. (2014). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. 2ª Edição. Reportnumber: Pêro Pinheiro.
- Maroco, J. P., Maroco, A. L., Campos, J. A., & Fredricks, J. A. (2016). University Student's Engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29, 1-12. doi: 10.1186/s41155-016-0042-8
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mills, M. J., Culbertson, S. S., & Fullagar, C. J. (2012). Conceptualizing and measuring engagement: An analysis of the Utrecht Work Engagement Scale. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 519-545.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*, 23(1), 53-70.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. [Preliminary Manual]. Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). The conceptualization and measurement of work engagement: A review. In A. B. P. Leiter (Ed.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60-67.
- Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relationship with satisfaction. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(1), 91-111.

9. Material

O inventário que aqui se apresenta não tem manual de suporte, pelo que a sua administração apenas exigirá cópia do instrumento, a solicitar aos autores.

10. Edição e distribuição

A sua utilização apenas estará dependente da devida autorização dos autores do instrumento.

11. Contacto com os autores

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

João Marôco, Joao.maroco@ispa.pt

ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
Rua Jardim do Tabaco, 74, 2º 1149-041 Lisboa

ANEXO

**INVENTÁRIO DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR
(University Student Engagement Inventory - USEI)**

Responda agora em relação ao seu comportamento nas aulas, na escola ou nos grupos de trabalho. **Assinale com uma cruz**, de acordo com a frequência do seu comportamento.

1 Nunca	2 Quase nunca	3 Às vezes	4 Quase sempre	5 Sempre
------------	------------------	---------------	-------------------	-------------

		1	2	3	4	5
E1	De uma forma geral, eu estou atento nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2	Eu sigo as regras da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3	Geralmente faço os trabalhos de casa a tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4	Quando tenho dúvidas faço perguntas e envolvo-me nos debates da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E5	Geralmente participo ativamente nos trabalhos de grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E6	Sinto-me pouco realizado nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E7	Sinto-me entusiasmado com o trabalho da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E8	Gosto de estar na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E9	Estou interessado no trabalho da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E10	A minha sala de aula é um lugar interessante para estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E11	Quando leio um livro, questiono-me para ter certeza que entendo o assunto que estou a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E12	Converso com outras pessoas fora da escola sobre as matérias que aprendo nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E13	Se não compreendo o significado de uma palavra, tento resolver o problema, por exemplo, consultando um dicionário ou perguntando a outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E14	Tento integrar os conhecimentos adquiridos para resolver problemas novos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E15	Tento integrar as matérias das diferentes disciplinas no meu conhecimento geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4

INVENTÁRIO DE ABORDAGENS E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO (ASSIST)

Sandra T. Valadas

Universidade do Algarve (UAlg), Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)

1. Indicações

Nas últimas décadas, foram construídos vários questionários para avaliar as abordagens ao estudo de estudantes do ensino superior, com base na existência de três abordagens (profunda, superficial e estratégica) enquanto dimensões que explicariam as diferenças individuais na aprendizagem (Richardson, 2013): ASI – *Approaches to Studying Inventory* (Ramsden & Entwistle, 1981), RASI – *Revised Approaches to Studying Inventory* (Tait & Entwistle, 1996), ASSIST – *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (Tait, Entwistle, & McCune, 1998) ou ALSI – *Approaches to Learning and Studying Inventory* (Entwistle, McCune, & Hounsell, 2002).

O ASSIST identifica as tendências dos estudantes para adotarem abordagens à aprendizagem e ao estudo profundas, superficiais e estratégicas, permitindo avaliar as atitudes face a este constructo, sendo o inventário formado por três secções, relativas às dimensões avaliadas. A primeira, relaciona-se com *o que é aprender?*, remetendo para as concepções de aprendizagem descritas por Marton e Säljö (1976a, 1976b) e posteriormente desenvolvidas por Hattie, Biggs e Purdie (1996). Esta secção integra seis itens que avaliam a concepção do estudante sobre o que significa “aprender”. Os itens funcionam como categorias que fazem parte, até certo ponto, de uma hierarquia, ainda que nem todas possam ter sido vivenciadas ou se encontrem ultrapassadas (Valadas, 2007). As primeiras três, numa extensão decrescente, tendem a relacionar-se com uma abordagem instrumental e podem ser combinadas para indicar uma concepção de aprendizagem

enquanto reprodução de conhecimento (superficial). As três restantes, pelo contrário, remetem para o reforço da compreensão na aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal. De acordo com Entwistle, McCune e Tait (2013), esta secção carece ainda de algum desenvolvimento e clarificação. Uma segunda secção contém 52 itens (uma versão mais reduzida de 18 itens foi também construída), frequentemente utilizada por si só e dizendo respeito ao ASI revisto – RASI. Reporta-se às abordagens ao estudo, com base na perspectiva de Marton e Säljö (1976a, 1976b, 1997), em articulação com as descrições de uma abordagem estratégica de Entwistle e Ramsden (1983). A terceira secção do inventário indica as preferências dos estudantes relativamente a diferentes tipos de ensino. Por fim, uma última questão refere-se ao seu rendimento académico, com resposta atribuída numa escala de 1 (bastante mau) a 9 (muito bom). O estudante é aqui questionado sobre o seu aproveitamento e desempenho com base não só na sua auto-percepção, mas também no *feedback* recebido ao longo do semestre.

2. História

A investigação sobre as formas específicas de aprendizagem do estudante do ensino superior iniciou-se com o trabalho de Marton e colaboradores em Gotemburgo, tendo sido os primeiros a introduzir o conceito de abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1976a). O termo refere-se às preferências do estudante em utilizar certos processos motivacionais e cognitivos durante a realização de uma determinada tarefa de aprendizagem (Biggs, 2001). No trabalho original, Marton e Säljö (1976a), partindo da realização de entrevistas a estudantes num micro contexto (experiência naturalista) enquanto desempenhavam uma tarefa específica (leitura de artigos académicos e descrição das intenções e estratégias ao lerem o texto), tentaram perceber qual o significado da aprendizagem para estudantes com diferentes níveis de rendimento académico. Os resultados permitiram perceber que o que tinham aprendido dependia do que queriam alcançar, o que incluía uma de duas grandes intenções: (i) compreender a intenção do autor e recordar termos-chave, ou (ii) memorizar pormenores tão rapidamente quanto possível, com vista à preparação para futuras questões em exames. Estudantes com a primeira intenção, processavam o texto para compreender o significado, centrando-se em temas e ideias gerais; estudantes com a segunda intenção, valorizavam as palavras e as frases isoladas, “saltavam” questões e concentravam-se em aspetos específicos do texto, mais do que no sentido global do mesmo (Valadas, 2007).

Estudos posteriores permitiram o desenvolvimento de duas categorias de abordagens, teoricamente opostas – profunda e superficial (Biggs, 1993; Marton & Säljö, 1997; Tait & Entwistle, 1996), cada uma composta por dois elementos: estratégia motivacional (porque escolhem aprender) e estratégia cognitiva (como realizam as suas aprendizagens). A Abordagem Profunda, baseada na compreensão do significado dos materiais, implicaria um envolvimento ativo com o conteúdo, conduzindo à compreensão do material de aprendizagem e remetendo para a construção individual de conhecimento (Valadas, 2007). A estratégia utilizada focava-se nos registos abstratos, na valorização dos pormenores e na leitura, avaliação e síntese de conhecimentos (Biggs, 2001; Entwistle &

McCune, 2004). A motivação seria intrínseca, pelo que a construção e integração de novas ideias era concretizada relacionando conhecimentos/conceitos anteriores com a experiência quotidiana. A Abordagem Superficial indicaria o uso da memorização para reproduzir os aspetos que o estudante esperava que fossem avaliados, estando presente o desejo de completar a tarefa o mais rapidamente possível, com o mínimo esforço (Valadas, 2007). A motivação seria extrínseca, relacionada com uma aprendizagem rotineira de detalhes e factos para recordar posteriormente (Biggs, 2001; Entwistle & McCune, 2004). Posteriormente, foi identificada uma terceira abordagem, a Estratégica, associada à intenção de obter as classificações mais elevadas, assente no estudo organizado e numa atenção especial às exigências da avaliação (Entwistle & Ramsden, 1983).

Nos finais dos anos 70, Entwistle e colaboradores desenvolveram, na Universidade de Lancaster, o ASI (Entwistle & Ramsden, 1983), que indicava os pontos fortes das abordagens à aprendizagem nas três dimensões referidas – profunda, superficial e estratégica. Ao longo dos anos seguiram-se várias revisões do ASI. O ASSIST constitui o último de uma linha de inventários desenhados para avaliar as diferenças individuais nas abordagens à aprendizagem de estudantes do ensino superior (Diseth, 2001), tendo sido desenvolvido no contexto do *Centre for Research on Learning and Instruction*, na University of Edinburgh. A primeira versão do ASSIST (Tait & Entwistle, 1996) integrava 38 itens, avaliando quatro abordagens ao estudo (Profunda, Superficial, Estratégica e Apática) e a aptidão académica (autoconfiança académica). A versão mais recente (Tait et al., 1998) avalia as abordagens à aprendizagem por referência às três dimensões ou escalas: Profunda, Estratégica e Instrumental (esta última surge, por vezes, definida como Superficial Apática). Numa reflexão recente, Entwistle, McCune e Tait (2013) afirmam que o desenvolvimento a partir do ASI passou por adicionar subescalas que permitissem alargar a descrição do estudo e das reações ao ensino. A título de exemplo, a subescala “monitorização da eficácia” foi acrescentada para incluir aspetos motivacionais e relacionados com a autorregulação – ambas relacionadas quer com abordagens profundas, quer estratégicas. A Abordagem Superficial, na última versão, enfatiza mais o estudo ineficaz, tendo sido adicionada a subescala “falta de objetivo”.

3. Fundamentação teórica

O termo abordagem à aprendizagem foi introduzido, tal como referimos, por Marton e Säljö (1976a) e considerado por Biggs (2001), como o conjunto das preferências do estudante do ensino superior para utilizar processos particulares na realização de uma tarefa de aprendizagem. O conceito surge, não como um traço de personalidade, mas, pelo contrário, a abordagem e a escolha da estratégia de aprendizagem são dinâmicas e dependentes do contexto, dizendo respeito à forma como os estudantes se comportam face à aprendizagem, às intenções de aprendizagem (motivos) e aos métodos utilizados para o fazer (estratégias) (Biggs, 2001).

Biggs (2001) defende que as abordagens se relacionam com a correspondência entre as intenções, os motivos e as estratégias de aprendizagem do estudante, resultantes da

interação entre as características deste e o ambiente de ensino (Diseth, 2007; Entwistle, 2001). Fundamentalmente, dizem respeito a preferências pelo uso de processos cognitivos particulares na realização de tarefas de aprendizagem (Biggs, 2001). Neste sentido, seriam altamente dependentes do contexto de aprendizagem (Diseth 2007; Entwistle, 2001) e incluiriam uma componente cognitiva (estratégica) e afetiva (motivacional).

De acordo com Richardson (2011) as concepções de aprendizagem, percebidas como modelos mentais de aprendizagem, seriam marcadamente estáveis, mesmo quando avaliadas ao longo da frequência de um curso superior, existindo, neste pressuposto, algumas semelhanças com a noção tradicional de estilos de aprendizagem. Marton (1994) defendia a existência de efeitos cumulativos das experiências educacionais anteriores e de outras experiências, pelo que as concepções podiam mudar e evoluir à medida que os estudantes iam amadurecendo e envolvendo-se em atividades de natureza cada vez mais intelectual. Estudantes com abordagens de tipo profundo assumiriam um papel ativo e aprender era algo que eles próprios realizavam, enquanto que estudantes com comportamentos típicos de abordagens superficiais exerceriam um papel passivo, sendo a aprendizagem era algo que apenas acontecia.

Quer em Portugal, quer em outros países, a medida tem sido utilizada para avaliar as abordagens ao estudo em diferentes contextos, revelando o seu potencial quando combinada com outros constructos na predição do rendimento e sucesso académico (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Em termos gerais, os resultados sugerem que a Abordagem Superficial se associa a aprendizagens mais frágeis e a classificações escolares mais baixas, por oposição à Abordagem Profunda (Byrne, Flood, & Willis, 2002; English, Lockett, & Mladenovic, 2004; Ramburuth & Mladenovic, 2004).

O ano do curso parece também ser determinante para as opções do estudante em termos de abordagens à aprendizagem, sugerindo-se que os estudantes que frequentam os anos iniciais possuem características diferenciadas em termos de conhecimentos, atitudes e condutas, face aos colegas de anos mais avançados, contribuindo tais características para explicar o seu sucesso académico (Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004). Alguns estudos têm indicado que os alunos de anos escolares mais avançados se apresentavam mais eficientes no seu estudo e obtinham melhor rendimento escolar. Em relação à variável sexo, alguns autores destacam o uso de formas de estudar mais organizadas por parte das estudantes do sexo feminino (Flood & Wilson, 2008; Smith & Miller, 2005), o que, aliás, pode estar associado aos desempenhos académicos superiores que apresentam.

Uma das áreas de investigação prende-se com o aprofundamento da relação entre as metodologias de ensino dos professores e as abordagens à aprendizagem dos estudantes. Richardson (2011), por exemplo, sugere que o impacto dos fatores contextuais nas abordagens ao estudo é mediado pelas suas perceções do ambiente, pelo que as intervenções pedagógicas só serão efetivas se também provocarem alterações nas perceções dos próprios estudantes. De acordo com Entwistle (2001), quando os

professores olham para os trabalhos dos estudantes em termos de abordagens à aprendizagem, mais facilmente se orientam na avaliação: um bom ensaio teórico, por exemplo, exhibe as características de uma abordagem profunda, versátil, assumindo uma estrutura clara e uma avaliação crítica das evidências encontradas, que justifica uma conclusão pessoal, após a consideração cautelosa de alternativas. Abordagens profundas seriam encorajadas pelo interesse e conhecimento prévio do material a ser aprendido, e por um ambiente de aprendizagem bem planeado e com recursos suficientes, além de um clima harmonioso e caloroso (Biggs, 1999; Lizzio, Wilson, & Simons, 2002).

4. Estudos realizados em Portugal

Em Portugal, encontramos, desde os anos 2000, referências que importa destacar pelo seu contributo para a validação da medida, ainda que em alguns casos os resultados da investigação não estejam facilmente acessíveis. Além dos estudos de validação do ASSIST (Chaleta & Entwistle, 2011; Teixeira, Gomes, & Borges, 2013; Valadas, 2007; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010), estão também publicados alguns trabalhos em que a medida tem sido utilizada nas suas relações com os produtos da aprendizagem (sucesso académico) (Valadas, 2007; Valadas et al., 2014), atribuições causais (Ferreira, Vasconcelos Raposo, & Bidarra, 2009) e o desenvolvimento cognitivo (Valadas, 2007).

A primeira referência internacional a um estudo de validação da versão portuguesa do ASSIST data de 2010 (Valadas et al., 2010), na qual participaram 566 estudantes do ensino superior público nacional (amostragem estratificada em função do domínio científico do curso e ano frequentado). Foi reproduzida a estrutura original do instrumento, tendo os autores utilizado procedimentos de análise fatorial exploratória. As análises de consistência interna revelaram tratar-se de uma medida adequada para a avaliação das abordagens ao estudo de estudantes do ensino superior portugueses.

Num estudo posterior (Chaleta & Entwistle, 2011), os autores também encontraram uma estrutura fatorial idêntica à do instrumento original, com base nas respostas de 562 estudantes portugueses que frequentavam cursos da área de Ciências e Tecnologia e Ciências Sociais. Também Teixeira, Gomes e Borges (2013) validaram o inventário numa população particular – estudantes de Contabilidade. O inventário foi aplicado junto de uma amostra de 386 estudantes que frequentavam unidades curriculares de Introdução à Contabilidade em cinco instituições de ensino superior nacionais. Foram consideradas as variáveis sexo (52% raparigas e 48% rapazes) e área científica (45% de cursos de Contabilidade, 39% de Economia e Gestão e 16% de outros cursos de formação inicial), além do ano frequentado (74% dos estudantes frequentavam o 1.º ano do curso). Os resultados permitiram validar o uso do ASSIST em estudantes de Contabilidade, contribuindo para a literatura na área de diferentes formas: além de validar a utilização do ASSIST junto de estudantes Portugueses de Contabilidade, fortalece o argumento relativo à possibilidade de aplicação em contextos culturais diversificados; são, ainda, destacadas vantagens para os professores quanto ao uso do inventário, tais como a avaliação dos comportamentos de estudo dos estudantes, a possibilidade de identificação de formas de

encorajar os estudantes a adotarem abordagens ao estudo mais efetivas (Ballantine, Duff, & Larres, 2008) e, ainda, o ajustamento dos modelos de ensino ao *background* dos estudantes (Teixeira et al., 2013).

No que diz respeito à precisão da medida nas investigações nacionais publicadas e disponíveis nas bases de dados internacionais, uma análise comparativa permite-nos perceber que ao nível das escalas os índices de consistência interna são próximos na generalidade dos estudos (Abedin, Jaafar, Husain, & Abdullah, 2013; Entwistle, 2001; Teixeira et al., 2013; Valadas et al., 2010) e andam em torno de .80, quer para a escala Abordagem Profunda, quer para a escala Abordagem Estratégica. No que se refere à Abordagem Superficial, encontramos índices abaixo de .80 na maioria dos estudos com esta medida, à exceção da investigação original (Entwistle, 2001). De destacar que na versão portuguesa com estudantes de contabilidade (Teixeira et al., 2013), a escala apresenta valores inferiores a .70.

Em relação à dimensionalidade do inventário, os resultados identificaram as três abordagens ao estudo previstas no modelo teórico, observando-se uma correlação positiva entre a Abordagem Profunda e a Abordagem Estratégica e negativa entre a Abordagem Superficial Apática e as abordagens Profunda e Estratégica. Ainda que a investigação tenha vindo a demonstrar que as pontuações nas escalas Abordagem Profunda e Abordagem Superficial são relativamente independentes (correlacionando negativamente), é frequente a Abordagem Profunda correlacionar significativamente com a Abordagem Estratégica (Byrne et al., 2002, 2004; Diseth, 2001; Entwistle, Tait, & McCune, 2000; Gadelrab, 2011; Tait et al., 1998).

5. Procedimento de administração e cotação

O ASSIST proporciona três pontuações principais, além das pontuações relativas às subescalas subsidiárias. As pontuações para as 13 subescalas resultam da soma das respostas individuais aos itens, feitas numa escala de Likert de cinco pontos, graduando o seu nível de acordo e desacordo (1 a 5). As pontuações das três abordagens à aprendizagem (escalas) são o resultado dos valores obtidos nas subescalas que contribuem para cada abordagem. Assume-se que cada item se comporta como uma variável e o total numa subescala resulta da criação de uma nova variável pela soma dos itens. Cada uma das subescalas é pontuada como a soma dos itens.

Uma vez que são quatro as subescalas que integram a escala Abordagem Profunda e Superficial e cinco as subescalas que contribuem para a escala Abordagem Estratégica, sugere-se a divisão de cada escala pelo número de subescalas constituintes, com vista a standardizar as pontuações, que ficariam assim circunscritas a um mínimo de quatro e a um máximo de 20 pontos.

A aplicação do ASSIST pode ser individual ou coletiva, situando-se o tempo de aplicação em torno dos 25 minutos.

6. Interpretação dos resultados

Como referimos anteriormente, o ASSIST mede as abordagens à aprendizagem em três dimensões ou escalas distintas: Profunda, Estratégica e Superficial Apática. A primeira secção do inventário – *o que é aprender?* – permite avaliar as *concepções de aprendizagem*. A segunda secção diz respeito às *abordagens ao estudo* e inclui 52 itens, reportados às três escalas (Profunda, Estratégica e Superficial Apática), que resultam da combinação de 13 subescalas. Cada subescala inclui quatro itens e cada escala quatro ou cinco subescalas: a Abordagem Profunda inclui quatro subescalas, num total de 16 itens; na Abordagem Estratégica, são cinco as subescalas, totalizando 20 itens; e a escala Abordagem Superficial Apática reúne 16 itens em quatro subescalas distintas. Em cada abordagem, as primeiras três subescalas relacionam-se de uma forma mais consistente umas com as outras e podem ser combinadas com um certo grau de confiança para produzir medidas compósitas (Valadas, 2007). As restantes subescalas e “motivos relacionados” (ou subescalas de motivação) (“interesse por ideias”, “realização”, “monitorização da eficácia” e “medo do fracasso”) têm maior probabilidade de variar nas suas interrelações, em função da diversidade de amostras utilizadas. Este aspeto parece assumir especial relevância em temas de análise: em alguns estudos, algumas das subescalas parecem agrupar-se, no sentido de darem um contributo mais significativo para a explicação das diferenças; em outros casos, estas subescalas não foram consideradas nas análises. A terceira secção do instrumento remete para as *preferências por diferentes tipos de aulas e de ensino*, num total de oito itens em que se pede ao estudante que indique até que ponto valoriza ou não diferentes tipos de aulas, exames, cursos e livros. Teoricamente, as respostas a estes itens refletem dois fatores latentes: suporte da compreensão e transmissão de informação. Estes dois fatores correspondem às abordagens Profunda e Superficial Apática, respetivamente.

7. Avaliação crítica

Entwistle, McCune e Tait (2013), numa revisão recente do ASSIST, defendem que a estrutura fatorial está agora bem estabelecida e tem revelado robustez, ainda que seja expectável alguma variabilidade em função da área disciplinar. No entender dos autores, as categorias analíticas que resultam dos fatores identificados (profundo, estratégico e superficial) permitem, de facto, obter uma descrição geral das tendências de estudo, além de possibilitarem a identificação de padrões de resposta dissonantes.

Uma das primeiras limitações do uso do ASSIST tem que ver com o facto de existirem, até à data, poucos estudos que tenham analisado a estrutura fatorial (sobretudo confirmatória) com base nas três secções. Além deste aspeto, muito frequentemente é omitida a subescala “atenção às exigências de avaliação”, sobretudo porque não faz sentido utilizá-la com estudantes do 1º ano em momentos iniciais da frequência de uma instituição de ensino superior (Entwistle et al., 2013). Também os procedimentos que avaliam a validade concorrente, incluindo o teste-reteste, são difíceis de obter, na medida em que as pontuações no inventário são afetadas pelas experiências dos estudantes nas

diferentes unidades curriculares que frequentam. Neste sentido, não podem ser assumidas como estáveis o suficiente (Entwistle et al., 2013).

Têm também sido encontrados problemas de saturação de algumas subescalas, o que tem levado os autores do instrumento a refletir sobre a sua validade. No que se refere, em particular, à Abordagem Estratégica, a sua existência, natureza e relevância têm sido criticadas (Gadelrab, 2011). Em alguns casos, três subescalas que, originalmente, pertencem à Abordagem Estratégica (“estudo organizado”, “gestão do tempo” e “realização”) saturavam também na Abordagem Profunda. Estes dados suportam, de alguma forma, a crença de que muitos estudantes combinam abordagens estratégicas quer com superficiais, quer com profundas (Byrne et al., 2004; Diseth, 2001; Entwistle et al., 2000; Gadelrab, 2011), resultado este que deve ser interpretado mais como uma inevitabilidade da complexidade do comportamento humano e não tanto como uma fraqueza, sendo compreensível em termos conceptuais.

Por outro lado, ainda que inventários como o ASSIST contribuam significativamente para a avaliação das abordagens ao estudo e à aprendizagem de estudantes do ensino superior, existem limitações no uso desta metodologia, as quais devem ser aceites, considerando abordagens metodológicas alternativas para capturar a mudança individual (e.g. estudos naturalistas, fenomenográficos, entre outros) e combinando outros instrumentos de recolha de dados além de questionários.

Nota | Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013.

8. Bibliografia

- Abedin, N. F. Z., Jaafar, Z., Husain, S., & Abdullah, R. (2013). The validity of ASSIST as a measurement of learning approach among MDAB Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *90*, 549 – 557.
- Ballantine, J., Duff, A., & Larres, P. (2008). Accounting and Business students' approaches to learning: A longitudinal study". *Journal of Accounting Education*, *26*, 188-201.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of student learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, *63*, 3-19.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? In R. Sternberg & Li-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. (pp. 73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: A study of Irish accounting students. *Accounting Education*, *11*(1), 27-42.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Validation of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) using Accounting students in the USA and Ireland: A research note". *Accounting Education*, *13*, 449-459.
- Chaleta, E., & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem no ensino superior – Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) no contexto Português. *Educação-Temas e Problemas*, *9*, 7-18.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A., & Roberts, L. W. (2004). Faculty Environments, Psychosocial Dispositions, and the Academic Achievement of College Students. *Research in Higher Education*, *45*(8), 801-828.

- Diseth, Å. (2001). Validation of a Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): Application of structural equation modelling". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394.
- Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), 373-388.
- English, L., Lockett, P., & R. Mladenovic (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13(4), 461-488.
- Entwistle, N. J. (2001). Learning styles and cognitive processes in constructing understanding at the university. In J. M. Collis & S. Messick (eds.) *Intelligence and personality* (pp. 217-232). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325-346.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). *Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings*. Occasional Report 1, ETL Project. Disponível em: www.ed.ac.uk/etl/docs/ETLreport1.pdf.
- Entwistle, N. J., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2013). *Approaches and study skills inventory for students: Report of the development of the inventories*. Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/260291730_Approaches_and_Study_Skills_Inventory_for_Students_\(ASSIST\)](http://www.researchgate.net/publication/260291730_Approaches_and_Study_Skills_Inventory_for_Students_(ASSIST))
- Ferreira, M. M., Vasconcelos Raposo, N., & Bidarra, M. G. A. (2009). Abordagens ao estudo, rendimento académico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2).
- Flood, B., & Wilson, R. M. S. (2008). An exploration of the learning approaches of prospective professional accountants in Ireland. *Accounting Forum*, 32(3), 225-239.
- Gadelrab, H. (2011). Factorial structure and predictive validity of Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A confirmatory factor analysis approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1197-1218.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Lizzio, A., Wilson, K. L. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd Edition). Oxford: Pergamon Press.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning, I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning, II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 115-127.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramburuth P., & Mladenovic, R. (2004). Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 13(4), 507-527.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, 288-293.
- Richardson, J. T. E. (2013). Approaches to studying across the adult life span: Evidence from distance education. *Learning and Individual Differences*, 26, 74-80.
- Smith, S. N., & Miller, R. J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Tait, H., & Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 99-118.

- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: a reconceptualisation of the *Approaches to Studying Inventory*. In C. Rust (ed.) *Improving students as learners*. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Teixeira, C., Gomes, D., & Borges, J. (2013). The approaches to studying of Portuguese students of introductory accounting. *Accounting Education: an International Journal*, 22, 193-210. DOI:10.1080/09639284.2013.766426.
- Valadas, S. (2007). *Sucesso académico e desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários: estudo das abordagens e concepções de aprendizagem*. PhD thesis, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Portugal.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. A. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1), pp. 47-67.
- Valadas, S., Gonçalves, F. R., & Faísca, L. (2010), Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. *Higher Education*, 59, 259-275.

9. Material

O material (versão integral e reduzida) é disponibilizado aos interessados mediante solicitação junto da autora.

10. Edição e distribuição

Contactar a autora.

11. Contacto com os autores

Sandra T. Valadas, svaladas@ualg.pt
Universidade do Algarve
Campus de Gambelas, 8005-139 Faro

ANEXO

Inventário de Abordagens e Competências de Estudo
ASSIST
Approaches and Study Skills Inventory for Students

Instruções

Este questionário foi concebido para descrever, de forma sistemática, o modo como estuda e aprende. São-lhe apresentadas uma série de afirmações, que em parte se sobrepõem entre si, de modo a abarcar as diferentes formas de estudo. A maior parte dos itens é baseada em afirmações e comentários realizados por estudantes em investigações anteriores.

Pedimos-lhe que responda com **sinceridade**, para que as suas respostas reflitam exatamente o seu pensamento **atual** sobre o modo como **realmente estuda**. Preencha o questionário respondendo rapidamente a cada questão (deverá assinalar **sempre** com um **círculo** em torno da **alternativa** que **melhor descreve a sua opinião**).

Muito obrigada pela sua colaboração.

A. O que é a aprendizagem?

Quando pensa no termo 'APRENDIZAGEM', qual o significado que tem para si?

Leia atentamente cada uma das afirmações seguintes e classifique-as em função do grau de proximidade à sua própria forma de pensar sobre a "aprendizagem".

1= Muito diferente; 2= Bastante diferente; 3= Não muito próximo; 4= Bastante próximo; 5= Muito próximo;

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Assegurar que me lembro bem das coisas que aprendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Contribuir para o meu desenvolvimento pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Aumentar o meu conhecimento através da obtenção de factos e informação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Ser capaz de utilizar a informação adquirida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Compreender material novo por mim mesmo(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. Adquirir uma visão nova e mais significativa das coisas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B. Abordagens ao estudo:

Nesta secção do questionário é-lhe pedido que indique o seu **grau de acordo ou desacordo** com algumas afirmações feitas por estudantes sobre o estudo. Leia as frases e escreva a sua resposta imediata. Pense em função do curso que frequenta. Não se esqueça de **responder a todas as questões**, tendo em conta a seguinte escala:

D = discordo; DT = discordo totalmente; CD = não concordo nem discordo; C = concordo; CT = concordo totalmente

De seguida, encontrará uma lista de afirmações respeitantes à forma como aprende e estuda, agora que está na Universidade. Por favor, indique o seu grau de acordo para cada uma das afirmações, numa escala de 1 a 5.

	D	DT	CD	C	CT
1. Consigo arranjar condições para estudar que me permitem fazer o meu trabalho sem problemas.	1	2	3	4	5
2. Quando estou a realizar um trabalho para uma cadeira, tenho presente qual a melhor maneira de impressionar o professor que o vai avaliar.	1	2	3	4	5
3. Muitas vezes, questiono-me se o trabalho que estou a fazer neste curso vale realmente a pena.	1	2	3	4	5
4. Geralmente tento perceber por mim próprio(a) o significado do que tenho de aprender.	1	2	3	4	5
5. Organizo com cuidado o meu tempo de estudo de forma a aproveitá-lo ao máximo.	1	2	3	4	5
6. Acabo por me concentrar apenas em memorizar uma grande parte daquilo que tenho de aprender.	1	2	3	4	5
7. Revejo com cuidado o trabalho que fiz para verificar a argumentação e para me certificar que faz sentido.	1	2	3	4	5
8. Muitas vezes sinto que me estou a afundar perante a enorme quantidade de material/informação com que tenho de lidar.	1	2	3	4	5
9. Analiso com cuidado os dados e tento chegar às minhas próprias conclusões sobre a matéria que estou a estudar.	1	2	3	4	5
10. É importante para mim sentir que estou a dar o meu melhor nas disciplinas que frequento.	1	2	3	4	5
11. Sempre que possível, tento relacionar ideias que me surgem com ideias relativas a outros tópicos e a outras disciplinas.	1	2	3	4	5

12. Tenho tendência para ler muito pouco além do que é necessário para passar às disciplinas.	1	2	3	4	5
13. Regularmente, quando estou a fazer outras coisas, dou por mim a pensar em ideias que surgiram nas aulas.	1	2	3	4	5
14. Penso que sou bastante sistemático(a) e organizado(a) quando tenho de estudar para os exames.	1	2	3	4	5
15. Ouço atentamente os comentários dos professores sobre os trabalhos que fiz para a disciplina, para ver como conseguir melhores resultados da próxima vez.	1	2	3	4	5
16. Acho que a maioria do trabalho que faço no curso é pouco interessante ou irrelevante.	1	2	3	4	5
17. Quando leio um artigo ou livro, tento descobrir por mim o que o autor está exatamente a querer dizer.	1	2	3	4	5
18. Não tenho qualquer dificuldade em estudar ou em fazer um trabalho quando isso é mesmo necessário.	1	2	3	4	5
19. Grande parte do que estou a estudar não faz muito sentido: é como se fossem peças e bocados que não se relacionam entre si.	1	2	3	4	5
20. Costumo ter presente o que quero conseguir com este curso para melhor orientar o meu estudo.	1	2	3	4	5
21. Quando estou a estudar um novo tópico, tento visualizar na minha mente a forma como todas as ideias se relacionam entre si.	1	2	3	4	5
22. Preocupo-me muitas vezes se serei capaz de gerir adequadamente o trabalho que tenho de fazer.	1	2	3	4	5
23. Muitas vezes, dou por mim a questionar coisas que ouvi nas aulas ou que li em livros.	1	2	3	4	5
24. Sinto que estou a progredir bem, e isso ajuda-me a investir mais no estudo.	1	2	3	4	5
25. Concentro-me em apenas aprender a informação que tenho de saber para passar.	1	2	3	4	5
26. Penso que estudar tópicos académicos pode ser às vezes bastante estimulante.	1	2	3	4	5
27. Não tenho dificuldades em seguir alguma da bibliografia sugerida pelos professores.	1	2	3	4	5
28. Tenho em conta quem vai corrigir o exame e o tipo de coisas que poderá estar à procura.	1	2	3	4	5
29. Quando olho para trás, muitas vezes questiono-me porque é que decidi vir para este curso.	1	2	3	4	5
30. Quando estou a ler, faço uma pausa de vez em quando, para reflectir sobre o que estou a tentar aprender a partir dessa leitura.	1	2	3	4	5
31. Trabalho regularmente ao longo do semestre, em vez de deixar tudo para o último minuto.	1	2	3	4	5
32. Não sei bem o que é realmente importante nas aulas, por isso tento tirar o máximo possível de apontamentos.	1	2	3	4	5
33. As ideias que leio nos livros ou em artigos estimulam muitas vezes uma longa série de pensamentos meus.	1	2	3	4	5
34. Antes de começar a escrever um trabalho ou a responder a uma pergunta de um exame, penso primeiro qual a melhor forma de o/a abordar.	1	2	3	4	5
35. Acontece-me muitas vezes entrar numa espécie de pânico quando sinto que estou a ficar para trás em relação ao trabalho que tenho de fazer.	1	2	3	4	5
36. Quando leio, examino com cuidado os pormenores para ver se estão de acordo com a ideia geral que está a ser desenvolvida.	1	2	3	4	5
37. Invisto bastante no estudo porque estou determinado(a) a obter bons resultados.	1	2	3	4	5
38. Organizo o meu estudo de forma a ter de estudar apenas o que parece ser exigido para os trabalhos e para os exames.	1	2	3	4	5
39. Acho alguns dos assuntos com que me deparo no curso extremamente interessantes.	1	2	3	4	5
40. Geralmente planeio com antecedência o meu estudo durante a semana, quer em papel quer mentalmente.	1	2	3	4	5
41. Tento estar atento(a) ao que os professores parecem pensar que é o importante e concentro-me nisso.	1	2	3	4	5
42. Não estou realmente interessado(a) neste curso, mas tenho de o concluir por outras razões.	1	2	3	4	5
43. Antes de começar a tentar resolver um problema ou a fazer um trabalho, tento primeiro perceber qual é a lógica por trás disso.	1	2	3	4	5
44. Geralmente utilizo bem o meu tempo durante o dia.	1	2	3	4	5

45. Tenho muitas vezes dificuldade em compreender o significado das coisas que tenho de me lembrar.	1	2	3	4	5
46. Gosto de trabalhar com ideias minhas, mesmo que isso não me leve muito longe.	1	2	3	4	5
47. Quando acabo um trabalho, verifico-o para ver se responde realmente ao que foi pedido.	1	2	3	4	5
48. Muitas vezes fico acordado(a) a preocupar-me com o estudo e os trabalhos que penso que não serei capaz de fazer.	1	2	3	4	5
49. Para mim é importante conseguir seguir o raciocínio ou compreender a razão que está por detrás das coisas.	1	2	3	4	5
50. Não tenho nenhuma dificuldade em motivar-me.	1	2	3	4	5
51. Gosto que me digam exactamente o que tenho de fazer nos trabalhos que me pedem.	1	2	3	4	5
52. Por vezes fico fascinado(a) por certos tópicos académicos e sinto que gostava de continuar e estudá-los.	1	2	3	4	5

C. Preferências por diferentes tipos de aulas e formas de ensinar.

Tendo em conta a escala 1 = não gosto nada; 2 = não gosto; 3 = não gosto nem desgosto; 4 = gosto; 5 = gosto muito assinale com um círculo em torno daquela que representa a sua opinião.

- a. Professores que nos dizem exactamente o que escrever nos nossos apontamentos. 1 2 3 4 5
- b. Professores que nos incentivam a pensar por nós próprios e que nos mostram a forma como eles próprios pensam. 1 2 3 4 5
- c. Exames que me permitem mostrar que pensei sobre o material da disciplina. 1 2 3 4 5
- d. Exames ou testes para os quais são suficientes os apontamentos das aulas. 1 2 3 4 5
- e. Disciplinas onde é explicitado de forma clara quais os livros que temos de ler. 1 2 3 4 5
- f. Disciplinas onde somos encorajados a ler muito sobre um assunto. 1 2 3 4 5
- g. Livros que são estimulantes e que fornecem explicações que vão além do que foi dado nas aulas. 1 2 3 4 5
- h. Livros que nos dão factos inquestionáveis e informação que pode ser facilmente aprendida. 1 2 3 4 5

Como pensa que tem sido, até agora, o seu aproveitamento no trabalho escolar já avaliado?

Por favor avalie-se objetivamente, baseando-se nas notas que obteve até agora.

<i>Muito bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Médio</i>	<i>Não muito bom</i>	<i>Bastante Mau</i>
9	8 7	6 5	4 3	2 1

Certifique-se, por favor, que respondeu a todas as questões.

Inventário de Abordagens e Competências de Estudo – versão reduzida
ASSIST
Approaches and Study Skills Inventory for Students – short version

Instruções

Este questionário foi concebido para descrever, de forma sistemática, o **modo como estuda e aprende**. São-lhe apresentadas uma série de afirmações, que em parte se sobrepõem entre si, de modo a abarcar as diferentes formas de estudo. A maior parte dos itens é baseada em afirmações e comentários realizados por estudantes em investigações anteriores.

Pedimos-lhe que responda com **sinceridade**, para que as suas respostas reflitam exatamente o seu pensamento **atual** sobre o modo como **realmente estuda**. Preencha o questionário respondendo rapidamente a cada questão (deverá assinalar **sempre** com um **círculo** em torno da **alternativa** que **melhor descreve a sua opinião**).

Muito obrigada pela sua colaboração.

De seguida, encontrará uma lista de afirmações respeitantes à forma como aprende e estuda, agora que está na Universidade. Por favor, indique o seu grau de acordo para cada uma das afirmações, numa escala de 1 a 5.	1	2	3	4	5
1. Por vezes tenho dificuldade em compreender o significado de coisas que tenho de memorizar.	1	2	3	4	5
2. Quando leio um artigo ou livro, procuro descobrir por mim próprio/a exatamente o que o autor quer dizer.	1	2	3	4	5
3. Organizo cuidadosamente o meu tempo de estudo de forma a aproveitá-lo ao máximo.	1	2	3	4	5
4. Acho que a maioria do trabalho que faço no curso é pouco interessante ou irrelevante.	1	2	3	4	5
5. Trabalho de forma consistente ao longo do semestre, em vez de deixar tudo para o último minuto.	1	2	3	4	5
6. Antes de começar a tentar resolver um problema ou a fazer um trabalho, procuro primeiro entender o que lhe está subjacente.	1	2	3	4	5
7. Sou bastante bom/boa em concentrar-me no trabalho quando é necessário.	1	2	3	4	5
8. Grande parte do que estou a estudar faz pouco sentido: é como se fossem peças sem relação entre si.	1	2	3	4	5
9. Invisto muito esforço no estudo porque estou determinado/a a ter bons resultados.	1	2	3	4	5
10. Quando estou a estudar um novo tópico, tento visualizar na minha mente a forma como todas as ideias se relacionam entre si.	1	2	3	4	5
11. Para mim, não é nada difícil motivar-me.	1	2	3	4	5
12. Muitas vezes, dou por mim a questionar coisas que ouvi nas aulas ou que li em livros.	1	2	3	4	5
13. Penso que sou bastante sistemático/a e organizado/a quando tenho de preparar-me para os exames/testes.	1	2	3	4	5
14. Muitas vezes sinto que me estou a afundar perante a enorme quantidade de material/informação com que tenho de lidar no curso.	1	2	3	4	5
15. As ideias apresentadas nos materiais de estudo deste curso estimulam muitas vezes uma longa série de pensamentos meus.	1	2	3	4	5
16. Não tenho bem a certeza do que é importante nas aulas, por isso tento tirar o máximo possível de apontamentos.	1	2	3	4	5
17. Quando leio, examino com cuidado os pormenores para ver se estão de acordo com a ideia geral que está a ser desenvolvida.	1	2	3	4	5
18. Frequentemente preocupo-me se alguma vez serei capaz de gerir adequadamente o trabalho escolar que tenho de fazer.	1	2	3	4	5

Como pensa que tem sido, até agora, o seu aproveitamento no trabalho escolar já avaliado?

Por favor avalie-se objetivamente, baseando-se nas notas que obteve até agora.

Muito bom **Bom** **Médio** **Não muito bom** **Bastante Mau**
 9 8 7 6 5 4 3 2 1

5

INVENTÁRIO DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (IESEA)

Maria Elisa Chaleta

Universidade de Évora

1. Indicações

O Inventário de Emoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem (IESEA) foi concebido para o Ensino Superior. Resultou de estudos qualitativos anteriores, sendo o inicial desenvolvido a partir de 40 entrevistas realizadas a estudantes que frequentavam vários cursos de licenciatura das áreas científicas de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia sobre as emoções e os sentimentos presentes nas suas experiências de aprendizagem.

O instrumento composto por 40 itens (escala de *Likert* de 5 pontos) avalia nove componentes, sendo cinco relativas a sentimentos presentes nas experiências de aprendizagem (sentimento de confiança, sentimento de satisfação, sentimento de facilidade, sentimento de saber e sentimento de dificuldade) e quatro relacionadas com a autorregulação emocional (controlo volitivo, estimativa de esforço, disposição comportamental e ativação da aprendizagem).

2. História

O interesse pela aprendizagem no contexto do ensino superior e pela compreensão tanto dos processos de aprendizagem de excelência, como de determinadas dificuldades de aprendizagem em estudantes que não revelam qualquer comprometimento cognitivo, a que se associam elevados níveis de abandono e insucesso académico, conduziu-nos ao estudo da componente relativa às emoções e aos sentimentos experienciados pelos estudantes em situações de aprendizagem formal e que teve o seu início no projeto

financiado pela FCT ("*Learning Orchestration in Higher Education - contributes to learning quality and academic success*". PTDC/CPE-CED/103195/2008) desenvolvido entre 2010 e 2014.

O estudo das emoções e dos sentimentos académicos tem vindo a ganhar expressão, em particular na última década, devido ao reconhecimento do impacto da componente afetiva na formação do pensamento e na qualidade da aprendizagem dos estudantes. A investigação vem demonstrando que, em associação com as componentes cognitivas, emergem emoções e sentimentos que influenciam a motivação, a autorregulação e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, conseqüentemente, a sua realização académica.

Pekrun (2006) considera que as emoções têm impacto sobre a cognição e a motivação podendo desencadear, manter ou diminuir a motivação académica e os processos de controlo volitivo. Para além das características positivas e negativas das emoções é identificada uma outra valência, a ativação, que Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002) operacionalizam numa taxonomia composta por quatro grupos: emoções positivas ativantes (satisfação, esperança e orgulho); emoções negativas ativantes (raiva, ansiedade e vergonha); emoções positivas desativantes (alívio) e emoções negativas desativantes (desespero e aborrecimento). Dependendo da intensidade e da duração tanto as emoções positivas como as negativas são suscetíveis de ativarem ou desativarem o processo de aprendizagem (tanto níveis muito intensos de ansiedade ou desespero como de alívio podem determinar que o estudante não invista o necessário na tarefa).

Para a construção do instrumento recorreremos essencialmente aos constructos teóricos resultantes da investigação realizada por Pekrun e colaboradores (Goetz, Pekrun, Hall, & Haag 2006; Goetz, Preckel, Pekrun, & Hall, 2007; Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002) sobre as emoções académicas e, em particular, ao modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) desenvolvido por Efklides (2002, 2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014).

A versão do IESEA que se apresenta resulta de três estudos realizados sequencialmente que descrevemos sucintamente:

- **Estudo qualitativo exploratório.** Para identificarmos as emoções/sentimentos académicos dos estudantes no ensino superior realizámos, inicialmente, entrevistas de profundidade gravadas, transcritas na íntegra e submetidas a análise de conteúdo. Mesmo nos estudos piloto o sistema de classificação a que recorreremos teve por base o critério de proximidade do discurso produzido pelos estudantes. Os resultados indicaram que estes associam às suas experiências de aprendizagem emoções e sentimentos negativos (ausência de gosto, aborrecimento, falta de vontade, sacrifício, medo, insegurança e desmotivação) e sentimentos positivos (gostar, vontade, orgulho, liberdade, bem-estar e motivação). Estes sentimentos podem emergir a partir de diversos aspetos do contexto e do ensino como (i) a competência do professor, a relação com o professor, o ambiente da sala de aula e

as características das unidades curriculares, (ii) a natureza das tarefas percebidas como fáceis ou difíceis, e (iii) aspetos relativos ao próprio aluno, em particular sentimentos, atitudes e comportamentos (Chaleta, Grácio, & Efklides, 2011).

- **Estudo quantitativo exploratório.** A partir das entrevistas realizadas seleccionámos 132 afirmações que constituíram os itens da primeira versão do instrumento aplicada a 632 estudantes de vários anos e cursos de licenciatura da Universidade de Évora. Da análise fatorial então realizada subsistiram 40 itens que compõem a versão atual do questionário, adotando-se como critério que nenhum dos fatores obtidos tivesse valores de consistência interna inferiores a .70 (Chaleta, 2013).
- **Construção do IESEA** – Estudo 1 (construção) e Estudo 2 (revisão). Com base na análise das características dos itens e das sub-escalas procedeu-se à revisão final que apresentamos neste trabalho e que foi testada numa amostra de 410 estudantes do 3º ano de cursos de licenciatura da Universidade de Évora das áreas científicas de Ciências Sociais e de Ciências e de Tecnologia por considerarmos necessário obter respostas de estudantes com maior vivência e experiência universitária.

3. Fundamentação teórica

Estudos qualitativos realizados anteriormente (Chaleta, 2003) indicavam forte presença da componente afetiva nas descrições dos estudantes acerca das suas experiências de aprendizagem. Com alguma frequência, quando questionávamos os estudantes sobre o que *pensavam* acerca de algum aspeto relativo à sua aprendizagem, obtínhamos como início de resposta “*eu sinto que...*” A intuição de que algo mais abrangente do que a motivação em termos da componente afetiva estaria presente nas experiências de aprendizagem conduziu-nos aos constructos de metacognição e autorregulação e em particular ao modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) de Efklides (2002, 2006a, 2006b, 2011) e aos estudos realizados sobre as emoções académicas de desempenho/realização desenvolvidos por Pekrun e colaboradores (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2009; Goetz et al., 2006; Goetz et al., 2007). Segundo Pekrun (2006; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010) as emoções de desempenho focalizam-se na atividade/resultado, agrupam-se de acordo com polos ou valências (positivas/ negativas) e exprimem-se face a expectativas de sucesso ou fracasso (antecipatórias/prospetivas) podendo influenciar fortemente a qualidade da aprendizagem e o rendimento académico.

Por seu turno, as experiências metacognitivas, consideradas como experiências cognitivas ou afetivas conscientes, que acompanham e se reportam a assuntos intelectuais (Efklides, 2009, 2011) são as componentes que possibilitam a monitorização da cognição *online*, isto é, o que sentimos e pensamos durante um esforço realizado no decurso de uma determinada tarefa. Assim, as experiências cognitivas compreendem os sentimentos metacognitivos, os julgamentos ou estimativas metacognitivas e o conhecimento *online* específico das tarefas. Os sentimentos metacognitivos informam as pessoas sobre as características do processamento cognitivo, mas de forma experiencial,

isto é, na forma de sentimentos, tais como o sentimento de saber, o sentimento de facilidade, o sentimento de dificuldade, o sentimento de confiança, o sentimento de satisfação, o sentimento de familiaridade, o sentimento de saber e a estimativa de esforço necessária à realização de uma dada tarefa (Efklides, 2006a; Efklides & Petkaki, 2005; Efklides & Volet, 2005). As experiências metacognitivas são, assim, produtos *online* da monitorização da cognição baseadas na informação disponível na memória de curto prazo e são específicas pois referem-se a características de tarefas particulares ou do seu processamento. A função básica das experiências metacognitivas “*é monitorizar o processamento cognitivo online, do ponto de vista do self, monitorizar o conhecimento específico da tarefa online e influenciar decisões de controlo*” (Efklides, 2001, p.315). As experiências metacognitivas são influenciadas por um número de fatores, tais como, i) fatores da tarefa (complexidade, desempenho e experiências prévias com as mesmas ou tarefas relacionadas), ii) fatores pessoais tais como habilidade cognitiva, personalidade e autoconceito e, iii) fatores metacognitivos como o conhecimento metacognitivo. Podem assumir um carácter variável dado que são transitórias e altamente sensíveis à pessoa, à tarefa, à situação e ao contexto. Diferem dos conhecimentos e dos *skills* metacognitivos uma vez que estão presentes na memória de trabalho e se focalizam em aspetos cognitivos muito específicos.

Os julgamentos ou estimativas metacognitivas dizem respeito a características ou exigências das tarefas e procedimentos a serem adotados (Efklides, 2006a; 2006b). Incluem julgamentos sobre a aprendizagem, sobre os sentimentos metacognitivos e as suas respetivas fontes, julgamentos cognitivos sobre as exigências necessárias para o processamento cognitivo, sobre o esforço e tempo necessários para a realização da tarefa, ou mesmo, sobre a correção do resultado produzido (Efklides, 2009). Os *skills* metacognitivos fazem parte dos chamados “processos executivos” (Brown, 1987) e consistem no conhecimento procedimental, ou seja, no que a pessoa faz deliberadamente para controlar a cognição (estratégias metacognitivas). Compreendem atividades como a monitorização da compreensão acerca dos requisitos da tarefa, planificação dos passos a serem adotados, verificação e regulação cognitiva quando algo falha e avaliação do resultado do processamento (Efklides, 2006a).

Os sentimentos e os julgamentos metacognitivos são produtos de processos inferenciais não analíticos e inconscientes que informam a pessoa das características do processamento cognitivo, do resultado do processamento, bem como do progresso que a pessoa está a fazer relativamente aos seus próprios objetivos. Surgem particularmente quando existem condições que não permitem análises completas da situação, tais como a pressão de tempo ou falta de acesso à informação na memória ou sob condições de incerteza (Efklides, 2009; 2011) e podem ser representados, como já referimos anteriormente, pelos sentimentos (saber, familiaridade, dificuldade, confiança, satisfação, etc.). Na maior parte das vezes, os sentimentos metacognitivos são momentâneos, transitórios, podendo passar despercebidos mas, quando são fortes e persistentes, a pessoa torna-se consciente do que está a sentir e esta consciência dá espaço a processos analíticos conscientes tais como o motivo pelo qual surgem, as suas implicações e a

necessidade de regular o comportamento. Tomar consciência deste sentimento indica a necessidade de aumentar o esforço tendo em vista restabelecer o processamento. Efklides e Petkaki (2005) encontraram relações entre o humor e as experiências metacognitivas verificando por exemplo que o sentimento de dificuldade, que pressupõe interrupção no processamento, se encontra associado ao afeto negativo, enquanto o sentimento de familiaridade se encontra associado ao afeto positivo. O sentimento de confiança parece estar associado à estimativa de soluções corretas. Está relacionado com o resultado do processamento, tal como o sentimento de satisfação, mas difere deste porque está baseado na informação proveniente da estimativa de solução correta e do sentimento de dificuldade experienciado (Efklides 2002; 2009). O sentimento de dificuldade está relacionado com a fluência do processamento, isto é, com a forma como a solução ou a resposta é produzida: fluentemente ou com interrupções. A identificação da dificuldade num determinado item ou tarefa é decisiva para o controle eficaz e, para isso, é necessário confiar na própria experiência de sensação de dificuldade. O sentimento de dificuldade que se traduz numa experiência subjetiva surge como resposta à dificuldade e envolve a monitorização da interrupção do processamento cognitivo, do conflito ou de uma maior probabilidade de erro. É este sentimento desagradável que alerta a pessoa sobre a falta de fluência de processamento, a presença de um problema ou a possibilidade de cometer um erro (Efklides, 2014).

O sentimento de satisfação, por seu turno, está relacionado com o sentimento de confiança e tem relação com os *standards* do delineamento de objetivos. Pode ocorrer alguma discrepância entre os sentimentos de satisfação e de confiança em situações em que a pessoa pode não estar satisfeita com os resultados mesmo que sinta elevado índice de confiança, como no caso de pessoas perfeccionistas que elevam os padrões de tal forma que os resultados atingidos, apesar de corretos, são percebidos como insuficientes face aos objetivos estabelecidos ou, por contraste, uma pessoa pode sentir-se confiante e satisfeita pelo facto de ter produzido a resposta com fluência apesar do resultado do processamento cognitivo não estar correto (Efklides, & Petkaki, 2005).

4. Estudos realizados em Portugal

O instrumento que se apresenta não tem antecedentes, consiste na primeira versão construída, mas que será alvo de estudos posteriores com diferentes amostras.

Tendo em conta a importância que a investigação vem colocando na inter-relação entre os aspetos cognitivos e afetivos constituiu nosso objetivo desenhar e validar um instrumento capaz de avaliar os sentimentos presentes nas experiências de aprendizagem de estudantes do ensino superior.

Em termos internacionais, mas com foco diferente por medir as emoções académicas em diferentes contextos (aulas, testes e estudo), podemos encontrar o instrumento desenvolvido por Pekrun, Goetz e Perry (2005), *Achievement Emotions Questionnaire – AEQ*. O instrumento é composto por três dimensões que avaliam as emoções que emergem em três situações distintas: na aula, no estudo e nos testes (antes, durante e

depois da realização) podendo ser aplicado na totalidade ou por dimensão segundo a conveniência do investigador. Para maior aprofundamento pode ser analisada *The Control-Value Theory* de Pekrun (2006; Pekrun et al., 2010; Pekrun et al., 2011; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011) que propõe um modelo integrativo das experiências emocionais em contexto académico e engloba os pressupostos das abordagens sobre o valor das expectativas das teorias atribucionais da emoção e as teorias sobre a perceção do controlo emocional nas experiências de aprendizagem.

5. Procedimento de administração

O questionário é aplicado coletivamente em contexto de sala de aula. Os estudantes são informados do objetivo do estudo, da participação voluntária e da confidencialidade dos dados. Na resposta ao questionário (escala de Likert de 5 pontos) solicita-se aos estudantes que respondam tendo em conta que 1 corresponde a discordo totalmente, 2 a discordo, 3 nem concordo nem discordo, 4 a concordo a 5 a concordo totalmente. A versão final do instrumento foi aplicada a 410 estudantes de cursos de licenciatura da área científica de Ciências Sociais N= 199 (48.5%) e de Ciências e Tecnologia N= 211 (51.5%).

6. Interpretação dos resultados

Para testar a validade interna do questionário procedemos à análise fatorial exploratória (método de componentes principais com rotação varimax) tendo sido considerados todos os fatores isolados com valor-próprio (eigen-value) igual ou superior à unidade e ao estudo da consistência interna das escalas. A análise estatística efetuada ao IESEA revela valores de adequação para o índice de KMO de .82, apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados ($\chi^2_{(760)} = 16635,403$; $p = .000$), o que indica que a análise das componentes principais pode ser feita e que as variáveis são correlacionáveis. A estrutura fatorial obtida é explicada em 73.7% pelas nove dimensões que compõem o inventário de emoções/sentimentos nas experiências de aprendizagem.

Tal como sublinhado por Maroco e Garcia-Marques (2006), de um modo geral, para um instrumento ou teste ser classificado como apresentando fiabilidade apropriada o valor de alfa deverá ser, pelo menos, de .70. Tal como se pode observar na Tabela 1, o valor de alfa de Cronbach é superior a .70 em todos os fatores e igual a .79 para a escala global que avalia os sentimentos e emoções académicas de estudantes do ensino superior, o que nos permite afirmar que a escala apresenta uma fiabilidade que se pode considerar apropriada.

Tabela 1 | Estrutura Fatorial e Consistência Interna (α) do IESEA

	Fatores	Itens ($\alpha = .79$)	α
I	Sentimento de confiança (SC)	5, 21, 29, 35	.96
II	Sentimento de satisfação (SS)	20, 26, 30, 33	.91
III	Sentimento de saber (SSAB)	2, 13, 36	.95
IV	Sentimento de facilidade (SF)	15, 22, 23, 31	.90

Fatores		Itens ($\alpha = .79$)	α
V	Sentimento de dificuldade (SD)	3, 14, 18, 24	.93
VI	Controlo Volitivo (CV)	7, 9, 32, 38, 40	.89
VII	Estimativa de Esforço (EE)	17, 28, 34, 37	.82
VIII	Disposição comportamental (DC)	1, 4, 16, 25, 39	.71
IX	Ativação da Aprendizagem (AA)	6, 8, 10, 11, 12, 19, 27	.87

A análise conceptual dos nove fatores, por relação com a literatura, indicou a presença de sentimentos metacognitivos descritos por Efklides e Petkaki (2005) e Efklides (2006a), especificamente, o sentimento de confiança, o sentimento de satisfação, o sentimento de saber, o sentimento de facilidade e o sentimento de dificuldade, e, também, processos de cariz autorregulatório como o controlo volitivo, a estimativa de esforço, a disposição comportamental e a ativação da aprendizagem.

A análise das correlações (Pearson) entre os fatores, como se pode observar na Tabela 2, evidenciam correlações positivas e significativas entre o sentimento de facilidade e o sentimento de confiança, entre o controlo volitivo e os sentimentos de confiança, satisfação, saber e facilidade; entre a estimativa de esforço, o controlo volitivo e o sentimento de satisfação; entre a disposição comportamental e o sentimento de confiança e, também, entre a ativação da aprendizagem, o controlo volitivo, a estimativa de esforço e os sentimentos de confiança, de satisfação e de saber.

Tabela 2 | Correlações entre os Diferentes Fatores/Dimensões do IESEA

	SC	SS	SSB	SF	SD	CV	EE	DC
SC								
SS	.056							
SSB	-.027	.091						
SF	.263**	-.021	.090					
SD	-.057	-.082	-.017	.071				
CV	.151**	.111*	.305**	.210**	-.015			
EE	.095	.097*	.058	-.063	-.003	.114*		
DC	.179**	-.151**	-.269**	-.101*	-.010	-.124*	-.230**	
AA	.186**	.135**	.234**	.064	-.055	.334**	.394**	-.397**

Nota. ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Encontrámos ainda correlações significativas e negativas entre a disposição comportamental, o controlo volitivo, a estimativa de esforço e os sentimentos de saber, de facilidade e de satisfação o que nos remete para os resultados de Efklides e Petkaki (2005) que alertam para o facto do sentimento de facilidade e satisfação do estudante, em associação com a fluidez do processamento sem acautelar a correção do resultado, poder conduzir a uma avaliação pouco realista dos resultados e afetar o desempenho.

Inesperadamente também se correlacionam negativamente a disposição comportamental e a ativação da aprendizagem e o sentimento de dificuldade não se correlaciona significativamente de forma positiva ou negativa com qualquer um dos outros fatores.

7. Avaliação Crítica

Constatamos que existem estudos sobre a componente da metacognição, ou seja, sobre a consciência que os sujeitos têm sobre o funcionamento da sua própria cognição e sobre a autorregulação da aprendizagem, mas a componente afetiva tem permanecido escondida atrás da designação geral de motivação que, por si só, é claramente insuficiente para explicar a complexidade da componente afetiva envolvida nos processos de aprendizagem e a forma como estes imbricam com os processos cognitivos. De um modo geral os estudos a este nível são na sua maioria de cariz qualitativo, pelo que consideramos benéfico um instrumento que possa ser suscetível de aplicação em maior escala e num domínio para o qual não existem ainda muitos instrumentos.

O estudo estatístico realizado permite-nos dizer que o instrumento revela características psicométricas que o configuram como fiável para avaliar o constructo de emoções/sentimentos nas experiências de aprendizagem embora consideremos que deve ser submetido a análises fatoriais confirmatórias e que a sua validade deve ser testada noutras amostras.

Para além da pouca aplicação do instrumento, e tendo em conta a consistência interna dos fatores ou dimensões obtidas, importa analisar com maior atenção o fator que denominámos de disposição comportamental, o que obteve menor valor em termos de consistência interna e a correlação entre os fatores tendo em conta a literatura neste domínio. Após a realização desta primeira versão pretendemos dar continuidade aos estudos de validade de constructo testando o modelo obtido mediante análise fatorial confirmatória com diferentes amostras e com métodos estatísticos mais robustos.

8. Bibliografia

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaleta, E. (2003). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Chaleta, E. (2013). Emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem no Ensino Superior – IESEA. In I. Fialho & J. Verdasca (Orgs). *TurmaMais e Sucesso Escolar- Trajectórias para uma nova cultura da escola* (pp. 103-116). *Trajetórias para uma nova cultura de escola*. Lisboa: Edições Colibri.
- Chaleta, E., Grácio, L., & Efklides, A. (2011). Emoções e sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação - Temas e Problemas*, 9, 19-32.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297–323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2002). The systemic nature of metacognitive experiences: Feelings, judgments, and their interrelations. In M. Izaute, P. Chambres, & P.-J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function, and use* (pp. 19–34). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

- Efklides, A. (2006a). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Efklides, A. (2006b). Metacognitive Experiences: the missing link in the self-regulated learning process. A Rejoinder to Ainley and Patrick. *Educational Psychology Revue*, 18, 287-291.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76–82.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 6(1), 6–25
- Efklides, A. (2014). How Does Metacognition Contribute to the Regulation of Learning? An Integrative Approach. *Psychological Topics* 23, 1, 1-30.
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431
- Efklides, A., & Volet, S. (2005). Feelings and emotions in the learning process [Special issue]. *Learning and Instruction*, 15, 377-380.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional Experiences During Test Taking: Does Cognitive Ability Make a Difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement [Special issue]. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - User's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control–Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology* 102(3), 531–549. doi: 10.1037/a0019243.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-34. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement. Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*. 36, 36-48.

9. Material

O material é disponibilizado aos interessados mediante solicitação junto da autora.

10. Edição e distribuição

Contactar a autora.

11. Contacto com os autores

Elisa Chaleta, mec@uevora.pt

Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora
Colégio Pedro da Fonseca, Parque Industrial e Tecnológico de Évora
Rua da Barba Rala, 7002-554 Évora, Portugal

ANEXO

INVENTÁRIO DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS NAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (IESEA)

Responda às seguintes questões tendo em conta a sua experiência de aprendizagem	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A ansiedade impede-me de aprender.	1	2	3	4	5
2. Depois de estudar gosto da sensação de que já sei a matéria.	1	2	3	4	5
3. Sinto dificuldade em aprender quando as matérias são dadas com muita rapidez.	1	2	3	4	5
4. Se tenho um resultado negativo não volto a estudar essa matéria.	1	2	3	4	5
5. Sinto que estou a aumentar o meu nível de conhecimentos.	1	2	3	4	5
6. Quando gostamos dos professores sentimos vontade de aprender.	1	2	3	4	5
7. Depois de fazer uma prova nunca sei o que esperar.	1	2	3	4	5
8. Se sentir interesse pelas matérias estudo bastante.	1	2	3	4	5
9. Mesmo quando me sinto aborrecido(a) consigo estar atento às aulas.	1	2	3	4	5
10. Aprender é algo que faço pelo meu futuro.	1	2	3	4	5
11. Gosto de estudar e de aprender.	1	2	3	4	5
12. Se não gostar de uma matéria não consigo estudar.	1	2	3	4	5
13. Sinto que aprendo quando estudo.	1	2	3	4	5
14. Quando sinto dificuldade não consigo fazer as coisas bem.	1	2	3	4	5
15. As matérias que estou a estudar são aprofundamento de matéria que já dei antes.	1	2	3	4	5
16. Quando recebo um resultado negativo estudo mais.	1	2	3	4	5
17. Tento estudar com antecedência para as provas de avaliação.	1	2	3	4	5
18. Se as matérias são difíceis não consigo estudar.	1	2	3	4	5
19. Quando gostamos das matérias sentimos vontade de aprender.	1	2	3	4	5
20. Sinto-me bem neste ambiente académico.	1	2	3	4	5
21. Sinto-me bem quando estudo para as disciplinas.	1	2	3	4	5
22. O que estou a aprender agora não é muito diferente de coisas que eu já conhecia.	1	2	3	4	5
23. As matérias são fáceis de compreender.	1	2	3	4	5
24. Tenho dificuldade em compreender algumas matérias.	1	2	3	4	5
25. Estudar é para mim um grande sacrifício.	1	2	3	4	5
26. Sinto muito orgulho por frequentar um curso universitário.	1	2	3	4	5
27. Quando os assuntos me interessam empenho-me mais.	1	2	3	4	5
28. É difícil saber se já estudei o suficiente para passar a uma disciplina.	1	2	3	4	5

29. Sinto confiança no meu desempenho escolar.	1	2	3	4	5
30. Gosto de me sentir com liberdade para aprender.	1	2	3	4	5
31. Tenho facilidade em estudar matérias de que gosto.	1	2	3	4	5
32. Consigo estudar mesmo que sinta frustração por não compreender a matéria.	1	2	3	4	5
33. Sinto-me satisfeito(a) com o meu curso.	1	2	3	4	5
34. Tenho dificuldade em avaliar a qualidade do trabalho que realizo.	1	2	3	4	5
35. Sinto confiança no trabalho que realizo.	1	2	3	4	5
36. Quando estudo sei responder às questões das provas.	1	2	3	4	5
37. Tenho algum receio de não conseguir terminar o curso.	1	2	3	4	5
38. Há momentos em que estudar me causa muita raiva.	1	2	3	4	5
39. Quando tenho maus resultados sinto vontade de desistir.	1	2	3	4	5
40. Consigo estudar mesmo que sinta cansaço.	1	2	3	4	5

6

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL REVISITADO (QCE)

Luísa Faria¹ & Nelson Lima Santos²

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, ²Psicólogo, Docente Universitário Aposentado, Porto

1. Indicações

O Questionário de Competência Emocional (QCE), tradução do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ), versão original croata de Takšić (2000), avalia três dimensões da competência emocional – *Percepção Emocional* (15 itens), *Expressão Emocional* (14 itens) e *Capacidade para Lidar com a Emoção* (16 itens). O QCE destina-se a adolescentes (a partir dos 15 anos), a jovens adultos e a adultos, podendo ser utilizado em vários contextos (e.g., académico – escolar ou universitário – e laboral).

2. História

Originalmente desenvolvido na Croácia por Vladimir Takšić (2000) e utilizado nos contextos académico e laboral, o QCE é uma medida de autorrelato, que foi apresentada publicamente à comunidade científica internacional, em 2001, no 7th European Congress of Psychology, em Londres, e que inclui um total de 45 itens, respondidos numa escala de Likert de 6 pontos, variando entre “Nunca” e “Sempre”, e apresenta três dimensões ou subescalas – Percepção Emocional, com 15 itens, Expressão Emocional, com 14 itens, e Capacidade para Lidar com a Emoção, com 16 itens.

Fundado no modelo teórico de Mayer e Salovey (1997), os respetivos itens foram construídos através de um processo com várias etapas, a saber:

- a) foi apresentado a vários especialistas e estudantes do domínio da psicologia das emoções o conceito de inteligência emocional, mais concretamente o modelo de Mayer e Salovey (1997), a que se seguiu o pedido para produzir o máximo de itens possível, através de *brainstorming*, tendo daí resultado cerca de 300 itens, incluindo itens já existentes e utilizados noutras escalas de inteligência emocional (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Mayer, Caruso, Ziegler, & Dryden, 1989; Mayer & Stevens, 1994; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai 1995);
- b) os itens coligidos foram submetidos a um processo de refinamento através da respetiva avaliação e categorização por especialistas no domínio, à luz do modelo de Mayer e Salovey (1997) e segundo a técnica de acordo interjuízes, permitindo assim a tomada de decisão quanto à manutenção ou exclusão de itens;
- c) foram realizados estudos psicométricos, sobre a consistência interna, validade fatorial e correlações entre dimensões, com 381 alunos croatas do ensino secundário (Takšić, 1998; Takšić, Jurin, & Cvenić, 2001), tendo-se chegado ao *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ), na sua versão original, com os já referidos 45 itens (os que apresentaram saturações mais elevadas em cada fator ou dimensão) e três dimensões (*perceção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção*).

A denominação “competência emocional” para designar o questionário, em vez de “inteligência emocional”, teve como objetivo ultrapassar críticas relacionadas com o facto de este instrumento ser de autorrelato e não ser um teste objetivo que avalia a inteligência na perspetiva do modelo clássico (Faria & Lima Santos, 2011; Faria *et al.*, 2006). Assim sendo, funda-se na convicção de que a avaliação das perceções sobre a competência pessoal, apesar de subjetiva e eventualmente sujeita a viés de desejabilidade social, constitui um meio importante de aceder à sua caracterização e avaliação, para além do autorrelato ser um meio fácil e rápido, suscetível de complementar medidas objetivas de realização ou de observação, com as quais estabelece relações (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001).

3. Fundamentação teórica

A importância da inteligência emocional reside no seu carácter inovador no domínio da psicologia, pela sua influência nos vários contextos de vida e em todas as fases do ciclo de vida, em que “a emoção pode tornar o pensamento mais inteligente e qualquer um pode pensar inteligentemente acerca das emoções” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5).

Ora, a inteligência emocional, enquanto conjunto de competências que permitem a compreensão de padrões emocionais e a resolução de problemas em contextos que envolvem emoções, é também designada como competência emocional, tendo sido alvo

de inúmeras definições, das quais destacamos uma das mais abrangentes, pois compreende quatro níveis: “capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para *compreender* emoções e o pensamento baseado nelas, e para *regular* as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 5, destaques nossos).

Os investigadores no domínio pretendem desenvolver instrumentos capazes de avaliar o constructo numa perspetiva multidimensional, procurando reunir as dimensões de perceção e reconhecimento de emoções, compreensão, análise e expressão de emoções. Contudo, permanecem sérias preocupações acerca de todas as medidas de inteligência emocional, quer no que se refere à cotação das medidas de capacidade, construídas na tradição dos testes de inteligência, quer no que se refere à validade discriminante das medidas de autorrelato (Conte, 2005).

Assim, a adaptação de uma nova medida de autorrelato ao contexto português, representou uma importante etapa neste processo, tendo demonstrado validade facial, comprovada nas várias etapas do seu processo de construção, cujos itens se basearam na opinião de estudantes e especialistas e em escalas já existentes no domínio.

4. Estudos realizados em Portugal

O QCE foi adaptado ao contexto português, após tradução, retroversão e reflexão falada, com a apresentação e publicação dos principais resultados nos contextos nacional e internacional (Faria & Lima Santos, 2005, 2006, 2011; Faria *et al.*, 2006; Lima Santos & Faria, 2005).

A amostra, de conveniência, envolve um total de 227 participantes, voluntários em várias instituições religiosas do Porto, com idades compreendidas entre 16 e 84 anos ($M=42.8$ e $DP=18.43$), de ambos os sexos (66.1% do sexo feminino e 33.9% do sexo masculino), incluindo 81 estudantes do ensino superior (35.7% da amostra). O instrumento foi administrado individualmente, tendo as instruções sido lidas em voz alta, e a confidencialidade e o anonimato garantidos.

No que se refere à sensibilidade das subescalas, os valores da média e da mediana são relativamente próximos, os valores mínimos e máximos são afastados, suportando uma boa dispersão dos resultados, os coeficientes de assimetria são inferiores à unidade para todas as subescalas do questionário e os valores de curtose também, com a exceção da subescala Expressão Emocional, ligeiramente superior a 1 (Tabela 1).

Tabela 1 | Valores de Sensibilidade das Subescalas do QCE

	M	Med	Mo	DP	Min.	Máx.	Assim.	Curt.
Capacidade Lidar Emoção	74.9	74.5	78.0	7.00	54	93	-0.05	-0.72
Expressão Emocional	64.3	64.0	64.0	8.12	33	83	-0.44	1.10
Perceção Emocional	66.1	66.0	63.0	8.18	41	86	-0.01	0.15

Relativamente ao poder discriminativo dos itens, verificamos que a maior percentagem de resposta correspondeu à opção “Frequentemente” (entre 17.2% e 49.8%), sendo a opção “Algumas vezes” a segunda mais escolhida pelos participantes (entre 8.4% e 46.7%). A terceira alternativa de resposta com percentagens mais elevadas foi a opção “Sempre” (entre 4% e 48%). Globalmente, verificou-se que as escolhas dos participantes se centraram maioritariamente em categorias que traduzem a maior capacidade para lidar com as emoções, maior expressão e perceção emocional, refletindo valores moderados a elevados de competência emocional percebida. Em suma, quer a sensibilidade quer o poder discriminativo do instrumento revelaram-se satisfatórios.

A consistência interna, para as dimensões do *QCE*, avaliada pelo alfa de Cronbach, permite concluir que as dimensões *Perceção Emocional* (15 itens) e *Expressão Emocional* (14 itens) e a Escala Total (45 itens), são aquelas que apresentam valores de alfa mais elevados, iguais ou superiores a .80, e que a dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção* (16 itens) é a que revela o valor de alfa mais baixo, tal como se tinha verificado nos estudos de Takšić (2001), com uma amostra representativa de universitários de nacionalidade croata e em um estudo anterior no contexto universitário português (Lima Santos & Faria, 2005; Tabela 2).

Tabela 2 | Valores de Alfa nas Amostras de Universitários Croatas e Portugueses e no Estudo Atual

Subescalas e Escala Total	Universitário Croata* (N = 834)	Universitário Português (N = 349)	Estudo Atual (N = 227)
Capacid. Lidar Emoção	0.74	0.64	0.65
Expressão Emocional	0.79	0.83	0.80
Perceção Emocional	0.87	0.84	0.84
Escala Total	0.89	0.88	0.88

Nota. * Amostra representativa.

De um modo geral, podemos afirmar que os valores de alfa encontrados sugerem que os itens são consistentes com as dimensões a que pertencem, indicando uma boa consistência interna para as dimensões *Perceção Emocional* e *Expressão Emocional* e uma consistência interna aceitável para a dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção*.

A *estabilidade temporal* do instrumento, avaliada pela comparação teste-reteste, com um mês de intervalo, para uma amostra de 74 estudantes universitários, apresentou-se boa para a subescala de *Perceção Emocional* ($r = 0,75$; $p < .0001$) e razoável para as outras duas subescalas – *Expressão Emocional* ($r = 0,68$; $p < .0001$) e *Capacidade para Lidar com a Emoção* ($r = 0,64$; $p < .0001$) –, bem como para a *Escala Total* ($r = 0,69$; $p < .0001$).

A respeito da validade, uma análise fatorial confirmatória, com recurso ao método de máxima verosimilhança e utilizando uma matriz de covariância dos dados, permitiu testar em que medida o modelo teórico subjacente ao racional do *QCE* se ajustava aos

nossos dados empíricos (Figura 1). Os resultados revelaram que o modelo com melhor ajustamento global possui três fatores correlacionados ($r \geq .50$) e contém apenas 18 dos itens originais (itens cujas equações estruturais apresentaram $R^2 > .30$; Figura 1).

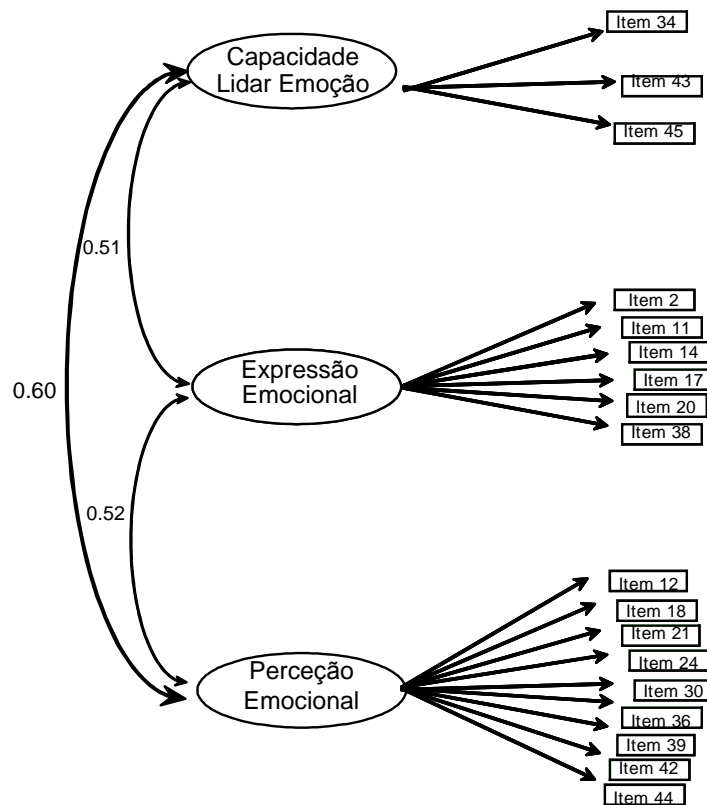


Figura 1 | Representação dos três fatores do QCE resultantes da AFC

O fator original de *Capacidade para Lidar com a Emoção* apresentou itens com baixas saturações ($< .30$) e elevadas variâncias-erro, confirmando os resultados anteriores e demonstrando a dificuldade em representar e avaliar esta dimensão com itens de autorrelato.

Relativamente à validade convergente e divergente, as três dimensões do QCE encontram-se positiva e moderadamente correlacionadas entre si, apresentando valores entre $.50$ e $.60$, logo, é possível utilizar o valor total da escala para avaliar a competência emocional total. Como forma de avaliar a validade divergente do QCE, os resultados das respectivas subescalas foram comparados com um conjunto de constructos, tais como satisfação e a autoeficácia como voluntário, que se revelaram significativas, com valores baixos a moderados. Assim, a escala de *Capacidade para Lidar com a Emoção* foi a que apresentou valores de correlação mais elevados, quer com a satisfação quer com a autoeficácia, seguindo-se a subescala de *Percepção Emocional* e, por fim, a de *Expressão Emocional* que apresentou ausência de correlação com a satisfação e correlação baixa com a autoeficácia (Tabela 3).

Tabela 3 | Correlações entre Dimensões de Competência Emocional, Satisfação e Autoeficácia como Voluntário

Satisfação e Autoeficácia	Competência Emocional		
	Expressão Emocional	Percepção Emocional	Capacidade Lidar Emoção
Satisfação como voluntário	0.11	0.20**	0.38**
Autoeficácia como voluntário	0.15*	0.22**	0.28**

Nota. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

5. Procedimentos de administração e cotação

A administração, que pode ser individual ou coletiva, não tem tempo limite. Cada item é cotado numa escala de 1 a 6, indicando 1 “baixa competência emocional” e 6 “elevada competência emocional”, sendo os valores dos itens somados para cada subescala, obtendo-se assim valores para cada uma delas.

6. Interpretação dos resultados

A escala possui três dimensões – *Percepção Emocional*, *Expressão Emocional* e *Capacidade para Lidar com a Emoção* –, sendo que quanto maior for a pontuação em cada uma delas maior será a competência emocional na respetiva dimensão. A escala não possui normas, contudo, é possível considerar os pontos ou valores intermédios de cada subescala, com pontuações entre 3 (poucas vezes) e 4 (algumas vezes), multiplicá-los pelo número de itens e analisar os resultados, que se podem apresentar abaixo e acima destes valores, como correspondendo respetivamente a baixa e elevada competência emocional para cada subescala considerada.

7. Avaliação crítica

O QCE pode ser usado para facilitar a compreensão e o desenvolvimento de competências emocionais (nomeadamente para o estabelecimento de metas e objetivos pessoais, académicos e profissionais), para avaliar os que se encontram a viver problemas e desajustamentos (e.g., dificuldades em controlar e gerir emoções), ou para avaliar os que ambicionam promover as suas competências emocionais, pois pretendem enveredar por carreiras ou atuar em meios em que a inteligência emocional é mais importante. O instrumento revela ter boa consistência interna e boa estabilidade temporal e resultados aceitáveis de validade de constructo, convergente e divergente, permitindo prosseguir a sua utilização em pesquisas em vários contextos em que a competência emocional é relevante.

O QCE, tal como muitas outras medidas de autorrelato, é suscetível de ser afetado por viés como o da desejabilidade social, exigindo, assim, maiores cuidados na sua

utilização. A subescala de *Capacidade para Lidar com a Emoção* apresentou valores mais baixos de consistência interna quando comparada com as outras duas.

Será importante prosseguir estudos de validade de constructo, testando o modelo reconfigurado resultante da análise fatorial confirmatória (com 18 itens) com novas amostras. Será, ainda, relevante melhorar a consistência interna da escala de *Capacidade para Lidar com a Emoção*, com a reformulação, melhoria e homogeneização da formulação de alguns dos respetivos itens e, por fim, equacionar o eventual uso de outras técnicas, a par do questionário de autorrelato, para avaliar esta dimensão da competência emocional. Estudos de validação convergente com dimensões psicológicas com relevo na clínica, como, por exemplo, a regulação emocional, poderão trazer contributos adicionais. Finalmente, será importante testar o instrumento no contexto laboral português.

8. Bibliografia

- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotions* (vol. 1, pp. 269-299). London: Wiley.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*, 1105-1119.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 433-440.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2005, julho). *Adaptation of the Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) to the Portuguese context*. Comunicação no Simpósio "Cross-cultural validation of Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)", Organizado por Vladimir Takšić (Univ. of Rijeka/Croatia), no 9th European Congress of Psychology. Granada/Espanha.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2006). Competência emocional: Adaptação e validação intercultural do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 349-356). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2011). Questionário de Competência Emocional (QCE). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (vol. I, pp. 67-80). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Faria, L., Lima Santos, N., Takšić, V., Rätty, H., Molander, B., Holmström, S., Jansson, J., Avsec, A., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Toyota, H. (2006). Cross-cultural validation of the *Emotional Skills and Competence Questionnaire* (ESCQ). *Psicologia, XX(2)*, 95-127.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do "Emotional Skills and Competence Questionnaire" (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP, 2*, 275-289.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. *Journal of Research in Personality, 28*, 351-373.
- Mayer, J. D., Caruso, R. D., Ziegler, E., & Dryden, J. I. (1989). Intelligence and intelligence-related personality traits. *Intelligence, 13*, 119-133.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Takšić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije* [Validation of the emotional intelligence construct]. Unpublished doctoral dissertation, University of Zagreb.
- Takšić, V. (2000, maio). *Convergent and divergent validity of the Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Paper presented at the XII Days of Psychology, Zadar, Croácia.
- Takšić, V. (2001, julho). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Poster no 7th European Congress of Psychology. Londres, Reino Unido.

Takšić, V., Jurin, Z., & Cvenić, S. (2001). Operacionalizacija i faktorsko-analiticka studija konstrukta emocionalne inteligencije [Operationalization and factor-analytic study of the emotional intelligence construct]. *Psihologijske Teme*, 8-9, 95-109.

9. Material

Folha com itens (as instruções estão incluídas na própria folha da escala) e respetiva forma de cotação.

10. Edição e distribuição

O QCE pode ser utilizado para fins de investigação e intervenção, após pedido formal aos autores.

11. Contacto com os autores

Luísa Faria, lfaria@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Autor: Vladimir Taksic' (2000)
Adaptação Portuguesa: N. Lima Santos & L. Faria (2005)

Nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de afirmações, às quais pedimos que responda espontaneamente, sem pensar muito em cada uma delas, pois o que nos interessa é o que habitualmente sente e pensa acerca das mesmas.

Isto não é um teste, logo, não há boas nem más respostas. O que conta é a sua opinião sincera!

MUITO OBRIGADO por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este Questionário.

Por favor, leia cada uma das afirmações que a seguir se apresentam e responda pondo um círculo ou uma cruz na letra que corresponde à sua opinião, usando a escala que se segue:

<i>A</i> NUNCA	<i>B</i> RARAMENTE	<i>C</i> POUCAS VEZES	<i>D</i> ALGUMAS VEZES	<i>E</i> FREQUENTEMENTE	<i>F</i> SEMPRE
-------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	----------------------------	--------------------

1	Consigo manter-me de bom humor, mesmo que alguma coisa má aconteça.	A	B	C	D	E	F
2	Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções em palavras.	A	B	C	D	E	F
3	Quando encontro alguém conhecido, apercebo-me logo da sua disposição.	A	B	C	D	E	F
4	Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando os que me rodeiam estão de mau humor.	A	B	C	D	E	F
5	Quando alguma coisa me desagrada, demonstro-o logo.	A	B	C	D	E	F
6	Quando vejo como alguém se sente, geralmente sei o que lhe aconteceu.	A	B	C	D	E	F
7	As experiências desagradáveis ensinam-me o que não devo fazer.	A	B	C	D	E	F
8	Consigo facilmente arranjar maneira de me aproximar das pessoas de quem gosto.	A	B	C	D	E	F
9	Consigo perceber a diferença, se os meus amigos estão tristes ou dececionados.	A	B	C	D	E	F
10	Quando alguém me elogia, trabalho com maior entusiasmo.	A	B	C	D	E	F
11	Consigo facilmente descrever as emoções que estou a sentir.	A	B	C	D	E	F
12	Consigo facilmente notar as mudanças de humor nos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
13	Quando não gosto de uma pessoa, arranjo maneira de lho mostrar.	A	B	C	D	E	F
14	Exprimo bem as minhas emoções.	A	B	C	D	E	F
15	Consigo facilmente fazer feliz um amigo no dia do seu aniversário.	A	B	C	D	E	F
16	Quando estou de bom humor, é difícil ficar maldisposto(a).	A	B	C	D	E	F
17	Consigo exprimir a forma como me sinto.	A	B	C	D	E	F
18	Ao observar uma pessoa junto de outras, sou capaz de descrever bem as suas emoções.	A	B	C	D	E	F

19	Quando estou de bom humor, todos os problemas parecem ter solução.	A	B	C	D	E	F
20	Consigo descrever o meu estado emocional actual.	A	B	C	D	E	F
21	Consigo perceber quando alguém se sente desanimado.	A	B	C	D	E	F
22	Quando estou com alguém que me admira, tenho cuidado com a forma como me comporto.	A	B	C	D	E	F
23	Posso afirmar que conheço bem o meu estado emocional.	A	B	C	D	E	F
24	Consigo descrever os sentimentos de uma pessoa a partir da expressão da sua cara.	A	B	C	D	E	F
25	Quando estou feliz e bem-humorado(a), estudo e trabalho melhor.	A	B	C	D	E	F
26	O meu comportamento reflete os meus sentimentos mais profundos.	A	B	C	D	E	F
27	Consigo detetar a inveja disfarçada nos outros.	A	B	C	D	E	F
28	Se eu quiser mesmo, consigo resolver problemas que parecem sem solução.	A	B	C	D	E	F
29	As pessoas são sempre capazes de descrever o meu estado de humor.	A	B	C	D	E	F
30	Percebo quando alguém tenta esconder o seu mau humor.	A	B	C	D	E	F
31	Consigo facilmente persuadir um amigo de que não há razões para se preocupar.	A	B	C	D	E	F
32	Normalmente sei as razões porque me sinto mal.	A	B	C	D	E	F
33	Percebo quando alguém se sente culpado.	A	B	C	D	E	F
34	Procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas.	A	B	C	D	E	F
35	Considero fácil manifestar carinho a pessoas do sexo oposto.	A	B	C	D	E	F
36	Percebo quando alguém tenta esconder os seus verdadeiros sentimentos.	A	B	C	D	E	F
37	Não há nada de mal com o modo como habitualmente me sinto.	A	B	C	D	E	F
38	Consigo nomear e descrever a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
39	Percebo quando alguém está em baixo.	A	B	C	D	E	F
40	Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão, em vez de estar a pensar neles.	A	B	C	D	E	F
41	Consigo reconhecer a maioria dos meus sentimentos.	A	B	C	D	E	F
42	Percebo quando o comportamento de alguém varia em função do seu humor.	A	B	C	D	E	F
43	Tento manter o bom humor.	A	B	C	D	E	F
44	Sei como surpreender de forma agradável cada um dos meus amigos.	A	B	C	D	E	F
45	No que me diz respeito, é normal sentir o que sinto agora.	A	B	C	D	E	F

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

7

INVENTÁRIO DE PERSPETIVA TEMPORAL DE ZIMBARDO (IPTZ)

Victor E.C. Ortuño^{1,2}, Isabel Nunes Janeiro³, Pedro Cordeiro², Maria Paula Paixão², & Vítor Gamboa⁴

¹Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay, ²Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, ³Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, ⁴Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

1. Indicações

O Inventário de Perspetiva Temporal de Zimbardo constitui a versão portuguesa (Ortuño & Gamboa, 2009) do Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI desenvolvido por Zimbardo e Boyd (1999).

A Perspetiva Temporal encontra-se relacionada com conceções do tempo baseadas numa composição de três categorias ou momentos temporais: o passado, o presente e o futuro. A capacidade subjetiva para nos centrarmos em alguma destas três “categorias temporais” é denominada por Perspetiva Temporal (Boniwell & Zimbardo, 2004). Ainda que é relevante considerar que este conceito não se limita apenas ao aspeto cognitivo da temporalidade, já que também abarca aspetos afetivos da mesma (Apostolidis & Fieulaine, 2004).

No estudo apresentado por Ortuño e Gamboa (2009), os procedimentos de análise fatorial exploratória ofereceram uma estrutura em cinco fatores tal como na versão original. Estes cinco fatores representam os três grandes marcos temporais, previamente mencionados. Para além deste aspeto, o ZTPI Português é composto por 56 itens (Likert de 5 pontos) que representam as seguintes dimensões temporais: i) passado positivo, relacionado com atitudes agradáveis e sentimentais relativamente ao passado, ii) passado

negativo, que representa uma atitude de aversão e angústia perante o passado, normalmente relacionado com sentimentos de ansiedade, raiva e depressão, iii) presente hedonista, traduz uma vincada tendência para a procura do prazer imediato, principalmente através de experiências excitantes e de alto risco, iv) presente fatalista, demonstra uma atitude de derrota, desamparo e desesperança perante a vida e v) futuro, o qual indica uma forte tendência para a necessidade de criar e prosseguir objetivos futuros.

A nível internacional o ZTPI tem sido utilizado em diferentes grupos etários. Já no âmbito nacional, tem sido utilizado principalmente no contexto universitário com amostras de jovens adultos (18-26 anos de idade).

2. História

O tempo é um conceito que tem simultaneamente intimidado e fascinado os seres humanos desde épocas longínquas, já que parece ter um enorme potencial para estruturar toda a experiência humana (Kant, 1781/1997). A humanidade tem tentado perceber, capturar e recriar o tempo, assim como a sua própria influência no nosso dia-a-dia, através das artes e da ciência. Consequentemente, podemos afirmar que "O tempo é um dos clássicos conceitos cujo estudo detém ainda uma pertinência atemporal" (Dias, 2009, p. 42). O tempo ou, mais especificamente, a particular capacidade dos seres humanos de pensar acerca do futuro é considerada como um catalisador para o êxito da nossa espécie (Husman & Shell, 2008), pelo que pode ser entendida como uma importante vantagem evolutiva perante as outras espécies que habitam o nosso planeta.

Atendendo a sua complexidade, o tempo pode ser explorado através de um ponto de vista filosófico, fisiológico, físico ou psicológico (Dubois, 1954). No caso particular da psicologia, o interesse pela temática do tempo é tão antiga quanto a disciplina *per se*, tendo começado com os trabalhos do pai da psicologia moderna, Wilhelm Wundt, o qual desenvolveu estudos acerca da percepção temporal de vários estímulos (Jesuino, 2002).

Desde então que em Psicologia o tempo tem vindo a ser estudado das mais diversas formas. No caso específico da temporalidade subjetiva, são inúmeros os conceitos e os métodos de estudo propostos. Na atualidade, dentro deste conjunto de conceitos destaca-se, tanto pela quantidade como pela relevância das investigações desenvolvidas, o conceito de Perspetiva Temporal – PT.

A PT é apresentada pela primeira vez por Frank (1939, cit. in Lewin, 1942), mas seria só depois com os trabalhos de Kurt Lewin que este conceito conseguiria atingir um grande impacto na comunidade científica (Nuttin & Lens, 1985), sendo definida inicialmente como "*the totality of the individual's views of his psychological future and psychological past existing at a given time*" (Lewin, 1965, p. 75). Este paradigma baseia-se na premissa que tanto o passado como o futuro são centrais nas cognições e comportamentos presentes já que ambos se encontram ativos no mesmo momento presente. Este paradigma encontra-se na base de modelos mais recentes como o de Nuttin e Lens (1985) ou, mais recentemente, no proposto por Zimbardo e Boyd (1999).

3. Fundamentação teórica

A proposta de Zimbardo e Boyd (1999) assenta numa abordagem integrativa e multidimensional da temporalidade ao incluir tanto o passado, como o presente e o futuro no objeto de análise e intervenção. Estes autores definem a PT como *"the often non conscious process whereby the continual flows of personal and social experiences are assigned to temporal categories, or time frames, that help to give order, coherence, and meaning to those events"* (p. 1271).

Neste modelo a PT representa um processo cognitivo-motivacional que permite a codificação, armazenamento e recuperação dos objetos motivacionais que o indivíduo possua. Os quais decorrem num contínuo temporal que permite dar ordem, sentido e coerência à experiência de vida individual e inclui os objetos motivacionais tanto do foro pessoal como social (Zimbardo & Boyd, 1999).

Assim a PT possui profundas implicações tanto a nível cognitivo, comportamental e afetivo, não se encontrando limitado apenas ao nível individual, mas também ao nível dos grupos e sociedades que estes mesmos indivíduos integram. Zimbardo e Boyd (2008) referem que quando um elevado número de pessoas apresenta um funcionamento temporal similar, estamos perante um perfil temporal grupal, o qual pode transcender até o nível de um país. Sendo que este aspeto societal da PT, o qual se encontra fortemente relacionado com a cultura de um determinado grupo, é uma das grandes inovações comparativamente com modelos teóricos prévios.

Ao longo dos últimos tempos têm sido encontradas relações entre a Perspetiva Temporal e um importante conjunto de cognições e comportamentos que, segundo Boniwell e Zimbardo (2004) abarcam aspetos tão diversos como: a delinquência, realização a nível educacional, saúde, padrão do sono e a escolha de um parceiro romântico. Pela sua parte, Ferrari e Diaz-Morales (2007) apresentam resultados que comprovam como determinados perfis temporais estão associados com diferentes tipos de procrastinação. Zimbardo, Keough e Boyd (1997) relatam que a Perspetiva Temporal de presente é um importante preditor da condução de risco. Numa investigação no contexto educativo, Peetsma (2000) demonstrou que existe uma correlação positiva entre uma perspetiva temporal de futuro e o investimento feito por crianças e adolescentes na escola. Apostolidis, Fieulaine, Simonin e Rolland (2006) referem que existe uma ligação entre perspetiva temporal e consumo de substâncias, comportamentos de risco e as perceções acerca das consequências desses mesmos consumos. Por último, Keough, Zimbardo e Boyd (1999) discutem como a Perspetiva Temporal de presente se encontra associada com elevados padrões de consumo de álcool, drogas e tabaco. Assim, é possível observar como determinadas dimensões (tendencialmente o futuro) estão associadas com cognições e comportamentos considerados como adaptativos para o indivíduo. Por outro lado, as dimensões negativas da temporalidade (como o são o passado negativo e o presente fatalista) aparecem associadas com dimensões desestruturantes do funcionamento psicológico.

4. Estudos realizados em Portugal

O trabalho de tradução e adaptação do ZTPI à língua e cultura Portuguesa foi iniciado no ano de 2007 na Universidade do Algarve; processo que se encontra descrito por Ortuño e Gamboa (2009). Os autores encontraram uma estrutura fatorial em tudo similar à apresentada por Zimbardo e Boyd (1999), assim como noutras adaptações internacionais (na Tabela 1 são apresentados alguns dos principais indicadores estruturais e de precisão do ZTPI Português e o dos seus homólogos internacionais), facto também evidenciado no estudo multicultural apresentado por Sircova et al. (2014), no qual são apresentados dados de 24 países e onde é possível constatar comparativamente a validade estrutural da versão portuguesa do ZTPI. Desde a sua adaptação à língua e cultura portuguesa, o ZTPI tem sido utilizado em estudos de cariz bastante diverso e principalmente com estudantes universitários.

Tabela 1 | Variâncias, Alfas de Cronbach e Médias do ZTPI em Várias das suas Versões Internacionais

	ZTPI Portugal ^a (n= 277)	ZTPI original ^b (n= 606)	ZTPI França ^c (n= 419)	ZTPI Espanha ^d (n= 756)
Variância Total	35.25%	36%	32.75%	33.82%
Variância Presente Hedonista	8.37% (3.52)	8.9% (3.44)	10.5% (3.32)	7.74% (3.05)
Variância Passado Negativo	7.85% (2.67)	12.3% (2.98)	8.05% (3.07)	11.22% (2.64)
Variância Futuro	6.57% (3.59)	6.3% (3.47)	6.07% (3.18)	6.49% (3.56)
Variância Presente Fatalista	6.42% (2.46)	3.9% (2.37)	3.7% (2.41)	3.98% (2.75)
Variância Passado Positivo	6.02% (3.62)	4.5% (3.71)	4.4% (3.45)	4.36% (3.29)
α Presente Hedonista	.79	.79	.79	.79
α Passado Negativo	.80	.82	.72	.80
α Presente Fatalista	.66	.74	.70	.64
α Futuro	.74	.77	.74	.70
α Passado Positivo	.68	.80	.70	.70

Nota. ^aOrtuño & Gamboa, 2009. ^bZimbardo & Boyd, 1999. ^cApostolidis & Fieulaine, 2004. ^dDiaz-Morales, 2006. No campo da variância é colocado entre parênteses o valor médio dessa dimensão.

Ortuño e Vasquez (2013) apresentaram um modelo preditivo recorrendo à modelação de equações estruturais, no qual é demonstrado o efeito negativo que algumas das dimensões da temporalidade que são consideradas como negativas (passado negativo e futuro negativo) têm na autoestima de estudantes universitários Portugueses.

De maneira similar, conceitos como a satisfação com a vida, o bem-estar psicológico, a qualidade das relações interpessoais e o equilíbrio emocional são explicados por uma combinação única de dimensões negativas da temporalidade (Ortuño et al., 2013b). No caso da satisfação com a vida as variáveis temporais com poder explicativo são o Passado Negativo e o Futuro Negativo. No caso do bem-estar psicológico, é o Passado

Negativo a variável de maior importância. O bem-estar psicológico é explicado pela combinação do Passado Negativo, o Presente Fatalista e o Futuro Negativo e o equilíbrio emocional apenas pelo Futuro Negativo. Sendo o contributo deste estudo de particular importância, já que denota a influência das dimensões temporais negativas em variáveis associadas com um correto funcionamento psicológico.

No caso do desempenho académico, Ortuño, Paixão e Janeiro (2013a) constataram que os estudantes universitários mais orientados para o futuro são aqueles que apresentam melhores resultados académicos. Inversamente, os estudantes com uma orientação mais forte para o passado negativo, assim como para o presente fatalista, são aqueles com um pior desempenho académico (medido através da média de curso e do número de cadeiras reprovadas).

No âmbito desenvolvimental, Ortuño, Paixão e Janeiro (2011) analisaram qual a evolução da PT ao longo do percurso académico de estudantes de licenciatura e verificaram que comparativamente entre o primeiro e o terceiro ano de licenciatura, os alunos deste último grupo apresentaram valores mais elevados na perspetiva temporal de futuro. Mas por outro lado, apresentaram valores mais baixos nas temporalidades tidas como negativas para um ajustado funcionamento psicológico (passado negativo, presente fatalista). Estes resultados permitem colocar em evidência o carácter adaptativo e evolutivo da PT, ao longo do percurso académico dos estudantes universitários.

No aspeto psicométrico, o ZTPI também tem sido empregue em estudos comparativos com outras medidas de Perspetiva Temporal já existentes no contexto nacional. É o caso do Inventário de Perspetiva Temporal – IPT (Janeiro, 2012), o qual foi analisado em conjunto com o ZTPI por Ortuño e Janeiro (2009, 2010). Estes autores, embora tenham verificado que existe um alto nível de congruência estrutural entre ambos os inventários, fazem também referência às diferenças existentes, designadamente: i) às dimensões avaliadas, na estrutura do IPT é feita uma diferenciação entre uma componente positiva e uma negativa acerca do futuro enquanto o ZTPI não o faz. Com o ZTPI por sua vez, é possível fazer uma diferenciação ao nível da afetividade temporal mas em relação ao passado e ao presente, análise que não é possível com o IPT. E ii) em referência aos grupos etários, os autores referem o IPT como mais adequado para participantes mais jovens (adolescentes) e o ZTPI para participantes com idades mais avançadas (jovens adultos). Estes dois pontos são importantes em relação à possibilidade de complementaridade destes dois instrumentos; seja ao nível conceptual ou ao nível operativo, em relação aos grupos etários onde podem ser empregues.

Desta forma, considerando que o processo de validação do ZTPI já se encontra apresentado e descrito por Ortuño e Gamboa, em 2009, assim como alguns estudos experimentais que posteriormente recorreram ao mesmo instrumento, o presente capítulo serve tanto para aprofundar os fundamentos teóricos e estruturais do ZTPI, através duma revisão da literatura acerca do instrumento, assim como por outro lado utilizando a modelação de equações estruturais, testando desta forma a sua estrutura e

capacidade como variável preditora. O que permite deixar provas que justifiquem a sua validade enquanto instrumento de avaliação da Perspetiva Temporal.

A amostra é composta por 816 participantes; dos quais 708 (87.2%) são do género feminino e 104 (12.8%) do género masculino, os restantes quatro participantes não responderam à pergunta. As idades estão compreendidas entre os 17 e os 61 anos ($M = 20.10$, $DP = 4.97$). Os participantes são todos estudantes universitários em três instituições portuguesas: 629 (77.1%) são provenientes da Universidade de Coimbra, 80 (9.8%) da Universidade do Porto e 107 (13.1%) da Universidade de Lisboa. Desta amostra, 235 dos participantes responderam ainda à versão portuguesa do *Adult Hope Scale* – AHS (Pais-Ribeiro, Pedro, & Marques, 2006).

Em estudos anteriores (Ortuño & Gamboa, 2009) foi abordado o assunto da precisão do ZTPI através do cálculo do alfa de Cronbach das suas sub-escalas. Os resultados que os autores obtiveram foram válidos já que são muito similares aos apresentados por Zimbardo e Boyd (1999) na formulação original do ZTPI, assim como de versões de outros países (Tabela 1) e apresentam regra-geral valores acima de .70. De forma a complementar este conhecimento, é proposta uma análise psicométrica dos itens que compõem o modelo. Assim, ao verificar os dados da Figura 1, é possível constatar que a maiorias dos itens apresentam uma elevada confiabilidade, ao exibirem um valor de $R^2 < .25$.

Em relação à validade de constructo do ZTPI, a sua estrutura fatorial já foi testada com uma metodologia exploratória (análise de componentes principais com rotação Varimax) por Ortuño e Gamboa (2009) que encontraram resultados em tudo similares ao ZTPI original (Tabela 1). De forma a testar mais aprofundadamente a estrutura fatorial do ZTPI foi desenvolvida uma AFC. Foram três os modelos testados: o Modelo 1 contém os 56 itens originais do ZTPI agrupados nas cinco dimensões originais; o Modelo 2 contém os mesmos 56 itens do ZTPI mas com os erros residuais de vários itens associados (sendo estas mesmas definidas em função de valores nos índices de modificação superiores a 11, conforme recomendação de Marôco, 2010) e por último, o Modelo 3 apresenta em análise uma versão reduzida deste instrumento, a qual contém 25 itens e as cinco dimensões do ZTPI. Na Tabela 2 encontram-se os dados dos índices de ajustamento de cada um destes modelos.

Tabela 2 | Comparação dos Índices de Ajustamento dos Modelos Estruturais do ZTPI Testados

	χ^2	Df	$\Delta\chi^2$	Δdf	χ^2/df	AIC	MECVI	CFI	PCFI	GFI	PGFI	RMSEA
Modelo 1	5675	1474	-	-	3.85	5919	7.48	.62	.59	.77	.71	.06
Modelo 2	4925.28	1462	749.72	12	3.37	5193.28	6.57	.69	.65	.80	.73	.06
Modelo 3	666.20	254	5008.8	1220	2.62	808.20	1.02	.92	.78	.94	.73	.05

Nota. $\Delta\chi^2$ e Δdf obtidos através da comparação com o Modelo 1.

Na Figura 1, é apresentado o diagrama estrutural das variáveis do Modelo 3, o qual, considerando os resultados obtidos, é o mais estável e o mais parcimonioso de todos os modelos testados. Considerando as recomendações de Marôco (2010) para estudos de AFC e tendo em conta estes resultados, é possível verificar que a carga fatorial (β) da maioria dos itens em relação ao seu respetivo fator é aceitável, já que são muito próximos ou inclusive ultrapassam o valor de .50, sendo estes valores estatisticamente significativos a um nível de $p < .05$.

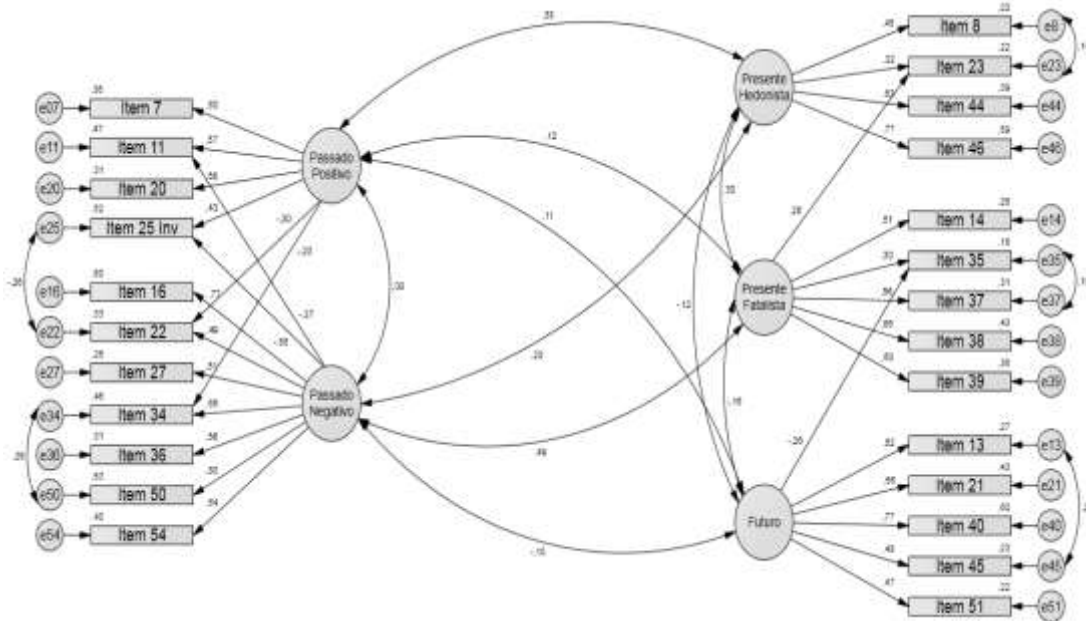


Figura 1 | Diagrama do modelo estrutural da versão reduzida do Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI

Em referência à validade preditiva, foi testado um modelo explicativo do conceito de esperança (*hope*), utilizando as cinco dimensões da PT como variáveis predictoras. É relevante considerar que o conceito de esperança, conforme a operacionalização de Snyder e colaboradores (1991), é um constructo formado por duas sub-dimensões: Agência (*Agency*), que remete para a crença nas capacidades individuais de ser capaz de concretizar os objetivos traçados. E Caminhos (*Pathways*) que indica a capacidade individual para desenvolver cognitivamente as estratégias ou passos necessários para atingir um determinado objetivo.

Como expectável, ao analisar estudos preditivos prévios como os de Ortuño e colaboradores (2013a) e Ortuño e Vásquez (2013), nem todas as dimensões do ZTPI apresentaram um valor preditivo estatisticamente significativo perante o conceito de esperança. O modelo com melhor ajustamento é constituído por três dimensões da PT: o Passado Negativo, o Presente Hedonista e o Futuro. Todas as trajetórias de natureza regressional, excetuando Futuro → Caminhos apresentaram como mínimo um valor de $p < .05$. Em termos do ajustamento global do modelo, este apresentou os seguintes valores:

$\chi^2/df = 1.58$; CFI = .921; PCFI = .801; GFI = .883; PGFI = .706; RMSEA = .05, $p < .05$. O diagrama das trajetórias deste modelo pode ser consultado em detalhe na Figura 2.

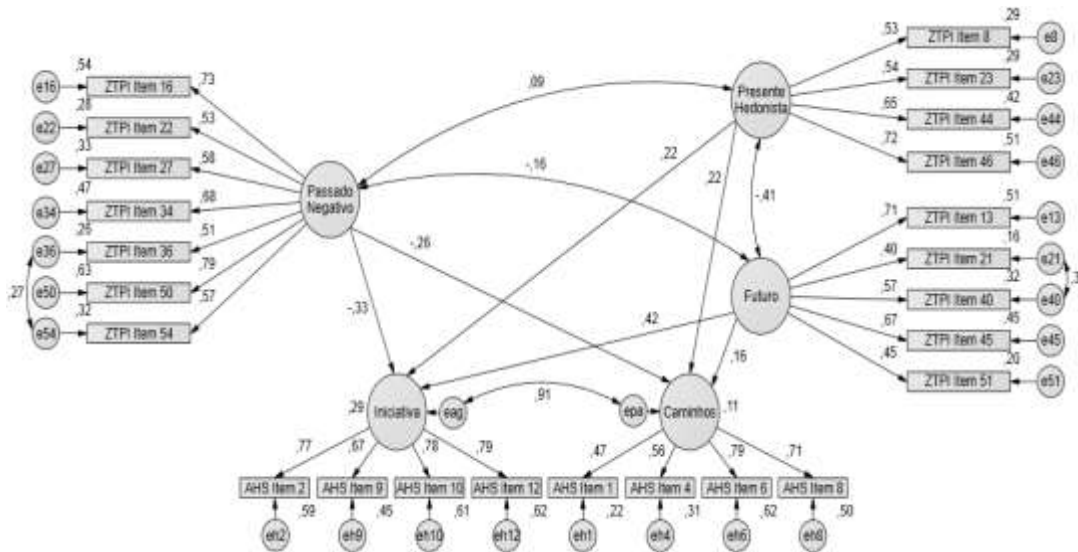


Figura 2 | Diagrama do modelo preditivo da esperança

As qualidades e potencialidades do ZTPI como instrumento de avaliação têm sido louvadas pela comunidade científica nos últimos anos (Sircova et al., 2014). Relativamente à sua estrutura fatorial, os resultados têm sido altamente consistentes entre diversas culturas, principalmente quando estudada através da Análise Fatorial Exploratória. Ainda assim, é importante referir que em estudos utilizando a AFC para estudar a estrutura do ZTPI, existe uma maior dificuldade em definir uma estrutura fatorial lógica, válida e estável, sendo que ao considerarmos os índices de ajustamento global dos modelos, os resultados apresentados pelos diversos autores variam desde aceitáveis (Anagnostopoulos & Griva, 2012; Apostolidis & Fieulaine, 2004; Cretu, 2012), mistos (Carelli, Wiberg, & Wiberg, 2011) até não satisfatórios (Liniauskaite & Kairys, 2009; Milfont, Andrade, Belo, & Pessoa, 2008).

Desta forma, foi revisada a estrutura fatorial do ZTPI Português com o recurso à AFC, o primeiro modelo (Modelo 1) a ser testado inclui os 56 itens da versão apresentada por Ortuño e Gamboa (2009), modelo com o qual não foi possível alcançar níveis de ajustamento aceitáveis. Motivo pelo qual foi testada uma segunda solução (Modelo 2), na qual são associados os resíduos de diversos itens (o critério utilizado foi um valor no índice de modificação superior a 11, tal como proposto por Marôco, 2010), neste caso tampouco foram alcançados os valores recomendados para este tipo de análise. Assim, foi testada uma terceira solução (Modelo 3), na qual foram removidos diversos itens tendo em conta o seu baixo contributo tanto em termos de ajustamento global do modelo assim como dos indicadores de precisão de cada item, sendo este modelo constituído por 25 itens. Com esta configuração e considerando as recomendações de Marôco (2010) para este tipo de

análise, foi possível encontrar índices de ajustamento do modelo aceitáveis em todos os índices analisados, com exceção do teste do qui-quadrado, já que o seu valor p é estatisticamente significativo – embora esta medida seja discutível devido a sua sensibilidade a amostras de grande número (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). Todos os itens no modelo apresentaram bons resultados em relação à carga fatorial e fiabilidade.

Após as diversas considerações teóricas e empíricas acerca da estrutura do ZTPI, foram apresentadas informações acerca das capacidades preditivas do ZTPI perante um conceito cognitivo-afetivo relacionado com a temporalidade, como é o caso da esperança. O modelo obtido permitiu não só corroborar a capacidade preditiva do ZTPI, ao apresentar uma elevada quantidade da variância explicada em ambas as sub-dimensões do conceito de esperança (Iniciativa $R^2 = .29$; Caminhos $R^2 = .11$) como também demonstrar a importância que o estudo de todo o horizonte temporal detém na compreensão humana, ao apresentar dimensões relacionadas com o passado, o presente e o futuro a contribuir de forma estatisticamente significativa para o modelo.

5. Procedimentos de administração e cotação

A administração do ZTPI pode ser de forma escrita ou oral. Ainda assim, devido ao elevado número de itens e à própria natureza introspectiva destes, recomenda-se sempre que possível a administração por via escrita, a qual pode também ser individual ou coletiva. No próprio inventário estão contidas as instruções de preenchimento, o que não invalida que o investigador possa também referir o carácter individual, anónimo e voluntário da participação no teste.

Conforme verificado ao longo de diversas recolhas de dados com o inventário em contexto universitário, assim como o recurso a entrevistas com participantes, o tempo médio de resposta do ZTPI encontra-se entre 8 a 10 minutos. Tempos de resposta inferiores a cinco minutos estão associados regra geral a falta de envolvimento na tarefa por parte do participante e tempos superiores a 15 minutos podem estar relacionados com dificuldades de pensamento abstrato ao nível temporal.

A cotação do ZTPI é feita através do cálculo do valor médio de cada uma das dimensões, o que permite obter cinco pontuações que compõem o perfil temporal do participante. Previamente a efetuar o cálculo dos valores médios, é necessário inverter o valor de resposta em cinco itens (9, 24, 25, 41 e 56).

6. Interpretação dos resultados

As cinco pontuações obtidas através do ZTPI representam dimensões ou categorias temporais, as quais devem ser consideradas como constructos cognitivo-motivacionais independentes entre si, mas que dada a sua natureza comum relativa à temática da temporalidade podem estar relacionadas (Ortuño et al., 2013a). Através da análise destas

cinco dimensões é possível analisar o perfil temporal do indivíduo, o qual permite compreender o posicionamento cognitivo e emocional do participante perante cada uma das categorias temporais.

Quanto maior o valor obtido em cada uma destas dimensões, maior é a propensão do participante para apresentar um funcionamento cognitivo focado nessa determinada dimensão temporal. De acordo com Stolarski, Bitner e Zimbardo (2011) é recomendável apresentar um valor elevado (4.60) no passado positivo, moderadamente elevado no presente hedonista (3.90) e no futuro (4.00) e um valor baixo no passado negativo (1.95) e no presente fatalista (1.50).

Complementarmente, Stolarski et al. (2011) apresentam um novo referente para a análise dos resultados do ZTPI, o qual é baseado no conceito de perspectiva temporal equilibrada. Este consiste na habilidade de alterar o foco numa determinada dimensão temporal para outra, consoante as exigências do meio. A proposta apresentada como o Desvio da Perspectiva Temporal Equilibrada (DPTP, ou em inglês *Deviation from a Balanced Time Perspective – DBTP*) consiste numa equação que inclui o valor individual obtido em cada uma das cinco dimensões temporais originalmente propostas por Zimbardo e Boyd (1999), assim como também inclui o valor considerado ideal para cada uma dessas mesmas cinco dimensões.

Estes valores tidos como ideais para cada dimensão temporal provem duma proposta de Zimbardo e Boyd (2008), na qual afirmam que o perfil temporal individual mais adaptativo é formado por valores baixos no Passado Negativo e no Presente Fatalista, moderado no Presente Hedonista, moderadamente elevado no Futuro e elevados no Passado Positivo. Assim, através deste índice global da funcionalidade/disfuncionalidade do perfil temporal do participante, é possível calcular um valor que quanto mais próximo do valor de 0 representa um perfil temporal equilibrado, portanto mais funcional e adaptativo). Em quanto valores mais elevados representam um perfil temporal mais desequilibrado e disfuncional (Stolarski, Wiberg & Osin, 2015).

Na atualidade, no contexto Português não existem normas que possam ser consideradas como definitivas ao nível da interpretação dos resultados do ZTPI. De forma transitória, podem ser utilizados os valores médios obtidos em estudos prévios ao nível nacional. É importante considerar que os resultados obtidos nacionalmente não diferem em grande medida dos apresentados por outros estudos a nível internacional (Tabela 1). Também poderão ser consideradas as normas supramencionadas, propostas por Stolarski et al. (2011), tendo sempre em consideração que a definição dessas mesmas normas foi levada a cabo em outras culturas que não a Portuguesa.

7. Avaliação crítica

Considerando o papel central da temporalidade e em particular da perspectiva temporal nas cognições e comportamentos humanos, é importante poder dispor de um instrumento para a sua medição, que seja fácil de aplicar, cotar e interpretar,

características que estão todas reunidas no ZTPI e deixam em evidência o seu importante papel no âmbito da avaliação da Perspetiva Temporal.

Igualmente, o número de idiomas e a cada vez mais extensa literatura disponível acerca do ZTPI são a principal prova do contributo e da relevância deste instrumento. O facto de estar disponível em tão elevado número de idiomas constitui uma mais-valia ao nível da realização de estudos transculturais, sendo um exemplo disso o estudo desenvolvido por Sircova et al. (2014).

Como verificado através da literatura existente, assim como pelos resultados apresentados neste capítulo, as características psicométricas do ZTPI, assim como a sua estrutura fatorial é bastante coesa, assim como similar à apresentada por Zimbardo e Boyd (1999), facto que não só deixa constância da qualidade da versão portuguesa do ZTPI, assim como também reforça a noção da sua equivalência com o inventário original.

Em termos das limitações do ZTPI, Ortuño e colaboradores (2013a) indicam que no estudo da temporalidade subjetiva deve ser considerada a dimensão negativa do futuro. Pois como referem Nuttin e Lens (1985), o futuro constitui o espaço motivacional preferencial do ser humano. Não obstante, as restantes dimensões temporais são também relevantes na compreensão humana, como já tem sido demonstrado empiricamente (Carelli, et al., 2011, Janeiro, Duarte, Araújo, & Gomes, 2017, Ortuño & Vásquez, 2013).

Esta proposta segue o paradigma proposto pelo próprio Lewin (1942), quando admite que a análise dos medos e receios daquilo que pode vir a acontecer, também pode abrir caminho a novas explicações acerca das cognições e comportamentos humanos.

Desta forma, é recomendável a criação ou utilização de uma subescala dedicada à mensuração do Futuro Negativo, como por exemplo a existente no Inventário de Perspetiva Temporal – IPT (Janeiro, 2012).

Os estudos a ser desenvolvidos no futuro deverão incluir amostras mais heterogéneas ao nível da idade, profissão e nível sociocultural. Grande parte dos estudos tanto a nível nacional como internacional têm sido levados a cabo com amostras compostas principalmente por estudantes universitários, o que não invalida os resultados até agora obtidos, mas certamente limita a possibilidade de generalizar estes resultados para a população-geral. De igual forma, é importante explorar os aspetos neuroanatômicos da PT, noutras palavras, quais as bases neuronais de cada uma das dimensões da PT, os padrões específicos de ativação neuronal atendendo ao perfil temporal do participante.

Outra das áreas que pode ser explorada com o ZTPI é a da avaliação psicológica através de novas tecnologias, como são o caso das tecnologias de realidade virtual, paradigma que esta a ganhar cada vez mais relevância.

E por último, como já tem sido demonstrado por diversos estudos, a perspetiva temporal – e por consequente o ZTPI – apresenta um grande potencial como um aspeto a ser considerado no desenvolvimento de campanhas de prevenção de comportamentos

disfuncionais (consumo excessivo de drogas, delinquência, desistência escolar), assim como em programas terapêuticos (Sword, Sword, Brunskill, & Zimbardo, 2014 cit. in Stolarski et al., 2015), mas que em termos práticos não esta a ser aproveitado.

8. Bibliografia

- Anagnostopoulos, F., & Griva, F. (2012). Exploring Time Perspective in greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental health indicators. *Social Indicators Research, 106*(1), 41-59.
- Apostolidis, T., & Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Revue européenne de psychologie appliquée, 54*(3), 207-217.
- Apostolidis, T., Fieulaine, N., Simonin, L., & Rolland, G. (2006). Cannabis use, time perspective and risk perception: Evidence of a moderating effect. *Psychology and Health, 21*, 571-592.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In Linley, P. A. & Joseph, S. (Eds.), *Positive psychology in practice (165-178)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and Construct Validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment, 27*(4), 220-227.
- Cretu, R. Z. (2012). A Confirmatory Approach of the Structure of Zimbardo's Time Perspective Concept. *Cognitie, Creier, Comportament, XVI*(4), 481-494.
- Dias, M. (2009). *Em Busca do Tempo Construído: Contributos da Perspectiva Diacrónica*. Portugal: Editorial Novembro.
- Diaz-Morales, J. F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema, 18*(3), 565-571.
- Dubois, F. S. (1954). The sense of time and its relation to psychiatric illness. *American Journal of Psychiatry, 111*, 46-51.
- Ferrari, J. R., & Diaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality, 41*, 707-714
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*, 166-175.
- Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M., & Gomes, A. I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences, 55*, 61-68.
- Janeiro, I. N. (2012). O Inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica, 34*, 117-133.
- Jesuino, J. C. (2002). *Psicologia*. Lisboa: Quimera.
- Kant, I. (1997). *Crítica da razão pura*. (A. Morão, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1781).
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Psychology, 21*, 149-164.
- Lewin, K. (1942). Field theory of learning. *Yearbook of the National Society for the study of Education, 41*, 2, 215-242.
- Lewin, K. (1965). *Teoria de Campo em Ciência Social*. (C. M. Bori, Trad.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora. (Trabalho original publicado em 1951).
- Liniauskaitė, A., & Kairys, A. (2009). The Lithuanian version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Psichologija, 40*, 66-87.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Milfont, T. L., Andrade, T. L., Belo, R. P., & Pessoa, V. S. (2008). Testing Zimbardo time perspective inventory in a Brazilian sample. *Interamerican Journal of Psychology, 42*, 49-58.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: theory and research method*. Belgium: Leuven University Press.
- Ortuño, V. E., & Janeiro, I. N. (2009). Estudo comparativo de duas medidas de Perspectiva Temporal: IPT & ZTPI em foco. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Eds.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (3770-3781)*. Braga: Universidade do Minho.

- Ortuño, V. E., & Janeiro, I. N. (2010). Análise das Diferenças na Perspectiva Temporal em Vários Grupos Etários através do IPT e do ZTPI. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M.C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (35-46)*. Braga: Universidade do Minho.
- Ortuño, V. E., & Vásquez, A. E. (2013). Time Perspective and Self-Esteem: Negative Temporality Affects the Way We Judge Ourselves. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, *VI*, 109-125.
- Ortuño, V. E., Gomes, C., Vásquez, A. E., Belo, P., Imaginário, S., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2013b). Satisfaction with life and college social integration: A Time Perspective multiple regression model. In J. da Silva, M. P. Paixão, V. Ortuño & P. Cordeiro (Eds.). *International Studies on Time Perspective (101-106)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: 10.13140/RG.2.1.1602.0008
- Ortuño, V. E., Paixão, M. P., & Janeiro, I. (2011). Tempo e Universidade: A evolução da Perspectiva Temporal ao longo do percurso universitário. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. Pinto, & A. Silva (Eds.). *Carreira, Criatividade e Empreendedorismo (217-225)*. Braga: APDC Edições.
- Ortuño, V. E., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2013a). O tempo subjectivo como instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica*, *2(XXXI)*, 159-169.
- Ortuño, V. E., & Gamboa, V. M. (2009). Estrutura factorial do Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *27(1)*, 21-32.
- Pais-Ribeiro, J., Pedro, L., & Marques, S. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala de esperança (de futuro). In I. Leal, J. Pais-Ribeiro & S. Neves (Eds.). *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (75-81)*. Lisboa: ISPA.
- Peetsma, T. T. (2000). Future Time Perspective as a Predictor of School Investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *44*, 177-192.
- Sircova, A., van de Vijver, F., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A., et al. (2014). A Global Look at Time: A 24-Country Study of the Equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Sage Open*, *4(1)*, 2158244013515686.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. et al. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60(4)*, 570-585.
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P.G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, *20(3)*, 346-363.
- Stolarski, M., Wiberg, B., & Osin, E. (2015). Assessing temporal harmony: The issue of a balanced time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory, Review, Research and Application (57-71)*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Sword, R. M., Sword, R. K., Brunskill, S. R., & Zimbardo, P. G. (2014). Time perspective therapy: A new time-based metaphor therapy for PTSD. *Journal of Loss and Trauma*, *19(3)*, 197-201.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, *23*, 1007-1023.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York: Free Press.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 1271-1288.

9. Material

O material necessário para a aplicação da prova consiste em duas folhas A4, as quais contém as 56 perguntas do inventário assim como as instruções de preenchimento para os participantes. Relativamente à cotação dos resultados, existe um manual com as instruções de cotação.

10. Edição e distribuição

O ZTPI poderá ser obtido para fins de investigação e/ou clínicos após contacto dirigido ao primeiro autor.

11. Contacto com os autores

Victor E. C. Ortuño, victortuno@gmail.com

Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

ANEXO

Inventário de Perspetiva Temporal de Zimbardo – IPTZ (versão reduzida)
(Zimbardo & Boyd, 1999; tradução de Ortuño & Gamboa, 2009)

Leia cada afirmação e responda o mais sinceramente possível à pergunta: Em que medida esta afirmação é verdadeira para si. Para cada item assinale de acordo com a escala. Por favor responda a **TODAS** as questões.

1 = Nada; 2= Pouco; 3= Nem muito nem pouco; 4 = Muito; 5= Totalmente		1	2	3	4	5
1.	Dá-me prazer pensar sobre o meu passado.					
2.	Faço coisas impulsivamente.					
3.	Fazendo um balanço, há mais memórias boas do que más para recordar no meu passado.					
4.	Cumprir os prazos para amanhã e fazer qualquer outro trabalho necessário vem primeiro do que a diversão de hoje à noite.					
5.	Não importa realmente aquilo que eu faça, uma vez que o que tiver de ser, será.					
6.	Continuo a reviver no meu pensamento as experiências dolorosas do passado.					
7.	Penso frequentemente em memórias felizes de bons tempos.					
8.	Cumpro a tempo as minhas obrigações relativamente a amigos e instituições.					
9.	No passado, tive a minha dose de maus-tratos e rejeição.					
10.	Tomo as minhas decisões de acordo com a inspiração do momento.					
11.	O passado traz-me demasiadas más memórias, nas quais eu prefiro não pensar.					
12.	Cometi erros no passado que desejava poder desfazer.					
13.	É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis da minha juventude.					
14.	Se tenho que pensar nos objetivos, resultados e produtos das minhas atividades, isso tira-me o prazer e estraga o decorrer do processo.					
15.	Mesmo quando estou a gostar do presente, sinto-me impelido a fazer comparações com experiências passadas semelhantes.					
16.	Não se consegue fazer planos para o futuro porque as coisas mudam demasiado.					
17.	O meu percurso de vida é controlado por forças sobre as quais eu não tenho influência.					
18.	Não faz sentido preocupar-me com o futuro, uma vez que não há nada que eu possa fazer acerca dele.					
19.	Completo projectos dentro do prazo concretizando etapa a etapa.					
20.	Frequentemente sigo mais o meu coração do que a minha cabeça.					
21.	Consigo resistir a tentações quando sei que há trabalho que precisa ser feito.					
22.	Deixo-me levar pela emoção do momento.					
23.	Penso acerca das coisas más que me aconteceram no passado.					
24.	Continuo a trabalhar nas tarefas difíceis e desinteressantes se estas me ajudarem a progredir.					
25.	Penso acerca das coisas boas que eu perdi ao longo da minha vida.					

8

ESCALA DE SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (ESES)

André M. Monteiro & Carlos M. Gonçalves

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

1. Indicações

A Escala de Significados da Educação Superior (ESES) é a versão portuguesa do *Meaning Of Education Questionnaire* (MOE) de Henderson-King e Smith (2006). O instrumento original resulta de um processo de desenvolvimento em que as autoras entrevistaram 29 estudantes do ensino superior norte-americano. As entrevistas tiveram o seu foco na socialização e nas experiências educacionais dos alunos e incluiu perguntas sobre o significado da educação nas suas vidas. O material recolhido foi analisado a fim de determinar a variedade de significados que os alunos atribuem à sua educação e foi utilizado como a base para o desenvolvimento de itens do questionário. Partindo da versão original, o instrumento foi adaptado a uma população de estudantes do Ensino Superior, num processo parcimonioso descrito ao longo do texto. A versão final do instrumento é constituída por 72 itens, com uma escala de tipo Likert com 6 pontos de resposta, organizando-se em dez subescalas que sinalizam as dimensões estruturantes dos significados atribuídos pelos estudantes à educação superior.

A ESES é constituída por dez dimensões que se apresentam de seguida. (i) *Preparar para o trabalho/profissão* – focalizada na avaliação da educação superior como forma de preparar para um trabalho e de aumentar as possibilidades profissionais; (ii) *Independência* – relacionada com o amadurecer, aumentar a independência e provar que se é adulto; (iii) *Aprendizagem* – centrada no aprender a pensar criticamente, ser exposto a novas ideias e a diversidade cultural; (iv) *Auto-conhecimento* – diz respeito à oportunidade de saber e perceber as características de cada um, descobrir interesses e

crescer enquanto indivíduo; (v) *Próximo passo* – refere-se ao passo natural a dar depois do secundário, a coisa óbvia a fazer; (vi) *Interpessoal e social* – relacionada com a forma de promover a vida social de cada um, incluindo a oportunidade de desenvolver a amizade e estar envolvido em atividades extracurriculares; (vii) *Abertura ao mundo* – focalizada no aprender competências que permitam realizar/criar diferenças no mundo; (viii) *Fonte de stress* – diz respeito à forma de ver a educação superior como uma fonte de stress na vida de cada um; (ix) *Fuga* – relaciona-se com a oportunidade de evitar as responsabilidades da idade adulta ou situações stressantes em casa/familiares; e (x) *Económica* – refere-se à significação da educação superior como forma aumentar as possibilidades de melhores oportunidades e condições profissionais.

A ESES foi construída com a intencionalidade de avaliar o significado interno que a educação superior tem para os estudantes, ou seja, as interpretações ou construções da sua realidade pessoal, no que diz respeito à sua experiência educacional, que pode ou não coincidir com os pontos de vista dos educadores, pais ou colegas.

2. História

Dado que o MOE foi desenvolvido em contexto americano, cuja realidade cultural, apesar de próxima, apresenta diferenças significativas à realidade portuguesa, houve necessidade de proceder ao trabalho de adaptação e validação do instrumento. O trabalho da adaptação desenvolveu-se no âmbito de um projeto de doutoramento, tendo decorrido durante o ano de 2011. Em 2014 a ESES foi utilizada no estudo final deste mesmo projeto de doutoramento.

3. Fundamentação Teórica

A bibliografia sobre os significados atribuídos pelos estudantes do ensino superior à educação que frequentam tende a ser escassa (Henderson-King & Smith, 2006). Os instrumentos que a eles permitem aceder são raros e, em Portugal, não se encontram instrumentos específicos para a sua avaliação. Se considerarmos que a educação é um meio para se atingir um fim (obtenção de um emprego que, no caso dos diplomados pelo ensino superior, se espera que tenha remuneração acima da média, tarefas técnico-científicas, seja valorizado socialmente, etc.) e que esse objetivo é visto como cada vez mais inacessível, torna-se relevante compreender a importância dos significados atribuídos à educação superior na conjuntura atual. Correndo o risco de não significar a obtenção de um emprego certo, bem remunerado e prestigiante como assegurava no passado (não muito distante), hoje, o ensino superior terá uma maior diversidade de significados atribuídos pelos estudantes (quicá proporcional à diversidade de estudantes que acolheu após a massificação e democratização no seu acesso), o que contribuirá para a complexificação da análise do panorama atual mas também para a sua riqueza.

Os tempos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, nas sociedades ocidentais, trouxeram consigo o mito da sociedade do pleno emprego e a ilusão de mobilidade social ascendente das novas gerações provenientes das classes trabalhadoras (Gonçalves, 2008),

o que as levou à Universidade como um meio para atingir um trabalho mais satisfatório do que aquele que havia sido desempenhado pelos seus pais. Porém, na conjuntura atual das sociedades ocidentais, os avanços tecnológicos e as transformações do mundo do trabalho levantam questões às gerações mais novas sobre as oportunidades profissionais que possam vir a ter no futuro. Se pensarmos que nas sociedades ocidentais prevalecem as marcas da incerteza e da imprevisibilidade, condicionando os percursos de formação e de trabalho (Azevedo, 1999; Marris, 1996), várias são as dificuldades com que os estudantes do ensino superior se verão confrontados. As sociedades pós-modernas parecem caminhar no sentido de uma sociedade onde o trabalho se vai aproximando do desaparecimento (Azevedo, 1999; Bridges, 1994; Méda; 1999; Rifkin, 1995). Neste contexto, em que aceder ao trabalho é uma tarefa cada vez mais complexa, mais difícil se torna para os jovens conseguirem vislumbrar relevância nos seus estudos pois, ao contrário do que acontecia num passado recente, estes já não conseguem obter um trabalho e, quando o conseguem, este alicerça-se, cada vez mais, em vínculos fluídos, frágeis e precários (Azevedo, 1999; Gonçalves, 2008; Standing, 2014). Os jovens enfrentam o desafio de aprender a lidar com um mundo em rápida mudança e onde as grandes narrativas religiosas, ideológicas, científicas e nacionais, que durante séculos garantiram alguma segurança e coesão social, entraram definitivamente em crise (Gonçalves & Coimbra, 2000; Lyotard, 1979). Tendo em atenção esta conjuntura, ganha relevância o trabalho desenvolvido por Henderson-King (Henderson-King & Mitchell, 2011; Henderson-King & Smith, 2006; Krypel & Henderson-King, 2010) que, juntamente com outras autoras desenvolveu o estudo desta temática e desenvolveu o MOE.

No contexto português, desde os anos 70 do século passado, até à atualidade, verificou-se uma variação superior a seis vezes, no número de estudantes inscritos no ensino superior. Este crescimento foi acompanhado por uma expansão territorial da rede de instituições de ensino superior, que passou de três localizações principais, anteriores a 1970 – Lisboa, Porto e Coimbra – para uma dispersão por todas as sedes de distrito, pelas regiões autónomas e outros centros urbanos de menor dimensão (Fonseca, 2012). Porém, tal alteração não tem tido correspondência ao nível do emprego posterior destes jovens cada vez mais qualificados. Tal cenário poderia afastar os jovens das instituições de ensino superior ou tornar este tipo de formações menos apetecíveis. Porém, como já notou Alves (1998) os estudantes portugueses apresentam, cada vez mais, aspirações de frequência e obtenção de um diploma de Ensino Superior. Estas aspirações decorrem de elevadas expectativas de mobilidade social, da crença na posse de um diploma do ensino superior como um escudo protetor face ao desemprego e à precariedade ou como estratégia para neutralizar possíveis trajetórias de desclassificação social.

Num contexto em que o ensino superior não é garantia de obtenção de um trabalho e o trabalho é um bem escasso, perceber quais os significados atribuídos ao ensino superior, pelos estudantes que o frequentam, é de enorme relevância para que as instituições de ensino superior possam contribuir para a transformação das expectativas dos seus alunos, focalizando-se na relevância da educação superior como um direito de todos os cidadãos e como um recurso empoderante no seu desenvolvimento pessoal e

social (Monteiro & Gonçalves, 2011). Apesar disso, não encontramos em Portugal investigação sobre os significados que os estudantes atribuem à educação superior que frequentam. Encontramos estudos centrados nas expectativas ou nas vivências académicas (e.g. Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Almeida, et al., 2000; Fernandes & Almeida, 2005; Soares & Almeida, 2000, 2001), mas não nos significados da educação superior o que justifica e reforça a importância do seu estudo em contexto nacional.

4. Estudos realizados em Portugal

O processo de desenvolvimento da ESES teve lugar entre janeiro e dezembro de 2011 e desenvolveu-se em quatro momentos: a) *Pedido de autorização às autoras e tradução* – A adaptação e validação do MOE iniciou-se com o pedido de autorização, enviado por *email* às autoras, para a sua adaptação à população portuguesa. Depois de recebida resposta positiva, seguiu-se a tradução realizada por um tradutor. A partir dessa tradução, e tendo em atenção a necessidade de salvaguardar a tradução adequada das terminologias e da intencionalidade de medida psicológica de cada item, recorreu-se a uma psicóloga *expert* em língua inglesa (*proficient level in english*) e a um investigador sénior, doutorado em Psicologia, que supervisionaram a adequação científica da tradução. Do contributo de cada um resultaram ligeiras alterações à versão inicial resultante da tradução, obtendo-se uma versão intermédia. b) *Reflexão falada* – A versão intermédia foi sujeita a uma reflexão falada com quatro estudantes do ensino superior (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino), com o objetivo de salvaguardar que os estudantes compreendiam cada item com a intencionalidade que se pretendia e assegurar a efetiva adequação dos mesmos à realidade portuguesa. Deste processo resultaram ligeiras alterações de linguagem em alguns dos itens do instrumento, tendo em vista a sua maior adequação cultural. c) *Análise por especialistas* – A versão resultante desta discussão falada foi sujeita à análise de três investigadores seniores, com doutoramento em Psicologia, com o intuito de garantir a adequabilidade das alterações introduzidas. A partir do *feedback* recebido de cada um dos investigadores fizeram-se os reajustamentos que permitiram a obtenção da versão final do instrumento. Com a versão final do instrumento foi realizado um estudo piloto para garantir a adaptação e validação da versão portuguesa do MOE. d) *Estudo-piloto* – Teve como objetivo proceder à adaptação e validação da ESES. No estudo piloto foi mantida a escala de dez pontos tipo Likert, de modo a manter-se a comparabilidade com o instrumento original. A recolha dos dados foi realizada durante os meses de maio e junho de 2011 com recurso a uma plataforma informática para colocação de questionários *online* dadas as facilidades de utilização das novas tecnologias por parte dos estudantes universitários, o facto da recolha *online* permitir uma maior dispersão do questionário do estudo por todo o país e o facto de esta metodologia permitir uma grande recolha de dados num curto espaço de tempo.

A forma de chegar até aos estudantes passou pelo contacto direto com as Associações e Núcleos de estudantes. Numa primeira fase foi construída uma base de dados de contactos de *email* de Associações e Núcleos de Estudantes recolhidos através da Internet. Foram contactadas diversas Associações e Núcleos de Estudantes, via *email*,

e pedida a colaboração na recolha dos dados. O pedido efetuado a cada Associação ou Núcleo passou pela solicitação de reencaminhamento de um *email* para as suas listas de contactos de estudantes de primeiro e de segundo ciclos. Neste *email* constava o pedido de colaboração com a investigação e o *link* que remetia para o local *online* onde os participantes podiam responder ao questionário deste estudo piloto.

Participaram no estudo piloto 712 estudantes, com uma média de idades de 23.7 anos (desvio padrão de 7.2) do primeiro e segundo ciclos do ensino superior de Universidades e Institutos Politécnicos, públicos e privados de Portugal. O género feminino representa 78.4% da amostra. Frequentavam uma licenciatura 80.5% dos participantes, 15.3% frequentavam um mestrado e 4.2% frequentavam um mestrado integrado. Frequentavam uma instituição de ensino superior pública 88.7% ao passo que 21.3% frequentava uma instituição privada. Quanto ao tipo de instituição superior 60.3% dos participantes frequentavam uma instituição de ensino universitário e 39.7% frequentava uma instituição de ensino politécnico. No que se refere à área do curso, 31.9% frequentava um curso da área das Ciências da Saúde, da Terra e da Vida, 13.2% da área das Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias e 53.9% da área das Ciências Sociais, Artes e Humanidades e 1% não indicou a área do curso. Residiam na região Norte 39.4% dos estudantes participantes, 43.2% na região Centro, 5.3% na região Sul, 10.3% na região autónoma dos Açores e 1.7% na região autónoma da Madeira.

Com os dados recolhidos, utilizando o programa informático PASW (versão 18), foi realizada uma análise fatorial exploratória (AFE) sem restrição de componentes a extrair. Dada a dificuldade de explicar o resultado da AFE optou-se pela sua realização, mas seguindo o critério das autoras originais, de 10 componentes, verificando-se que esta opção apresenta uma capacidade explicativa dos resultados superior à opção inicial, sem qualquer restrição do número de componentes. As AFE's foram efetuadas com rotação ortogonal varimax, segundo o método dos componentes principais (Principal Component Analysis – PCA) admitindo como critério $> .50$ para o nível de saturação e para as comunalidades sem restrição do número de componentes a extrair. A adoção do critério de saturação de $.50$ explica-se na base de quatro razões fundamentais: (1) eliminação de itens com valores de saturação equivalentes em diferentes subescalas e, por isso, com baixo poder discriminante; (2) aumento do potencial discriminante de cada dimensão da subescala; (3) aumento do valor da variância total explicada; e, (4) permitir tornar o instrumento mais económico no seu tamanho. Ao fim da primeira AFE verificou-se a eliminação dos itens 15, 43, 61, 70, 72, 76 e 80. Após repetição da AFE, no cumprimento dos mesmos critérios, verificou-se a eliminação dos itens 37, 73 e 78. Numa terceira AFE, procedeu-se à eliminação dos itens 29 e 84 e na quarta repetição da AFE foram eliminados os itens 48 e 77. Em síntese, foram eliminados 14 dos 86 itens que compunham a versão original, obtendo-se um instrumento com 10 fatores e com um total de variância explicada de 67.15 (Tabela 1). A distribuição dos 72 itens (Tabela 2) efetuou-se, quase na totalidade, com a mesma configuração verificada no MOE. De entre os 14 itens eliminados encontram-se os três referentes à subescala Futuro que, assim, desaparece (com itens relacionados com oportunidade de explorar a direção que a vida de cada um pode tomar; uma

oportunidade de planejar o futuro). Porém, uma vez que se seguiu o critério original de dez fatores, do processo de AFE resultou um novo fator a partir do desdobramento da subescala Preparação para o Trabalho/Profissão que viu os seus 11 itens darem origem a duas subescalas. A primeira, que manteve a mesma denominação de Preparação para o Trabalho/Profissão, é composta por cinco itens e a segunda subescala, com quatro itens, a que foi dado o nome Económica, emerge como um novo fator (os dois itens restantes desta subescala foram eliminados ao longo do processo da AFE). Uma vez referido que a configuração resultante da AFE se aproximou bastante da configuração original, torna-se pertinente referir que foi exceção à distribuição igual à original a migração de um dos itens da subescala Autoconhecimento para a subescala Aprendizagem (*Ajudar na construção de um sentido para a experiência pessoal*).

Tabela 1 | Componentes Extraídos a Partir do Método dos Componentes Principais

Fator	Valores Próprios		
	Total	% Variância	% Variância acumulada
1	8.03	11.15	11.15
2	7.19	9.99	21.13
3	6.22	8.64	29.77
4	5.82	8.08	37.85
5	4.70	6.52	44.37
6	4.31	5.98	50.35
7	3.75	5.21	55.56
8	3.00	4.16	59.72
9	2.98	4.13	63.86
10	2.37	3.29	67.15

Tabela 2 | Resultados da Análise Fatorial Exploratória do Estudo-piloto

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estimular a avaliação de perspetivas novas e diferentes	.841									
Promover novas perspetivas sobre o mundo e a forma como ele funciona	.810									
Confrontar-te com diferentes pontos de vista	.802									
Promover a tolerância relativamente à diversidade social e cultural	.751									
Alargar horizontes	.749									
Desafiar-te a pensar criticamente	.718									
Uma oportunidade para aumentar a "bagagem" intelectual	.683									
Estabelecer relações entre diferentes áreas do saber	.669									
Permitir avaliar melhor a diversidade cultural	.662									
Uma oportunidade para desenvolver a criatividade	.647									
Ajudar na construção de um sentido para a experiência pessoal	.575									
Uma boa forma de conhecer pessoas e fazer novos amigos		.781								
Uma forma de encontrar amigos com interesses similares		.737								
Uma oportunidade de estabelecer relações com outras pessoas		.736								
Desenvolver o sentido de comunidade/grupo		.712								
Envolvimento em atividades associativas		.681								
Uma possibilidade para surgirem novas oportunidades sociais		.642								
Aprender a trabalhar em equipa		.624								
Cria oportunidades para novos encontros e relações amorosas		.614								
Uma melhoria da vida social		.610								
Dedicação e espírito académico		.595								
Assistir a eventos desportivos		.586								
Participação em atividades culturais (ex: teatro, música)		.586								

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uma fonte de stress			.810							
Provoca esgotamento e desmotivação			.791							
Dificulta a articulação com as outras tarefas de vida			.779							
Rouba tempo para fazer outras coisas mais agradáveis (ex. estar e sair com os amigos, assistir a concertos, etc.)			.764							
Cria tensão com as pessoas mais próximas (ex. pais, namorado/a)			.758							
Provoca stress, na medida em que obriga as pessoas a estabelecer ou perceber os objetivos futuros			.750							
Cria ansiedade e um sentimento de pressão			.739							
Adia outras responsabilidades (ex. casamento, emprego, ter filhos, etc.)			.668							
Produce aborrecimento e tédio			.652							
Obriga a memorizar informações inúteis			.634							
Adiar as responsabilidades da idade adulta				.828						
Passar o tempo antes que a vida comece a sério				.763						
Uma oportunidade para ser rebelde				.751						
Estar desligado do mundo real, das pessoas e dos seus problemas				.747						
Gozar alguns anos de liberdade antes de entrar no mercado de trabalho				.744						
Ganhar tempo antes de decidir o que fazer profissionalmente				.741						
Deixar para trás os problemas familiares				.696						
Não ter um emprego a tempo inteiro				.668						
Distanciamento do mundo real				.654						
Ajuda as pessoas a fazer a diferença no mundo					.768					
Fornece ferramentas para mudar o mundo					.753					
Ajuda as pessoas a fazer do mundo um lugar melhor					.743					
Encoraja a pensar em soluções para os problemas mundiais					.690					
Promove a auto-realização por te permitir ajudar os outros					.665					
Ajuda a compreender o mundo					.616					
Oportunidade para trabalhar de perto com professores					.563					
Uma oportunidade para te conheceres melhor						.686				
Um processo de auto-descoberta						.681				
Desafiar as tuas crenças pessoais acerca do mundo						.680				
Um tempo para descobrires como te integras no mundo						.646				
Uma oportunidade para identificares as tuas crenças e valores						.641				
Uma oportunidade para desenvolver a maturidade emocional						.639				
Um tempo e lugar para descobrires as tuas paixões						.624				
Permitir alcançar determinados objetivos na vida							.731			
Um caminho para desenvolver competências úteis							.731			
Sentir que estás a alcançar algo que vale a pena							.721			
Permitir-te ganhar competências para o trabalho							.660			
Estabelecer relações que permitam desenvolver um futuro profissional							.583			
Garantia de seres tratado/a como adulto								.738		
Provar a ti mesmo e aos outros que és um adulto								.727		
Oportunidade para mostrar que te consegues “desenrascar” sozinho/a								.699		
Oportunidade para ganhar independência								.641		
Ter acesso a empregos com melhor remuneração									.855	
Ter acesso a maiores possibilidades de promoção profissional e aumento salarial									.842	
Aumentar as possibilidades de emprego									.782	
Ter uma melhor qualidade de vida do que aqueles que têm uma formação inferior									.622	
A coisa natural a fazer depois do ensino secundário										.831
O passo natural a dar na vida										.817
O que a tua família esperava que fizesses										.638

A consistência interna de cada um dos fatores resultantes da AFE apresentou valores moderados a elevados, compreendidos entre .84 e .94. Quando se efetua uma análise dimensão a dimensão constata-se que, em quase todas, se assiste a um ligeiro aumento da consistência interna no estudo atual quando comparado com os valores encontrados pelas autoras no estudo original, tal como se pode verificar na Tabela 3.

Foi também realizada, utilizando o programa informático EQS 6.1, a análise fatorial confirmatória (AFC). O modelo especificado na AFC teve, como base, os 10 fatores que emergiram na AFE. Previamente à especificação do modelo procedeu-se à realização de emparcelamentos entre os itens (Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002) que constituem cada um dos fatores, de modo a que na estimação do modelo fossem incluídos menos parâmetros, o que possibilita a obtenção de um valor de estimação mais estável.

Tabela 3 | Comparação do Estudo Atual e o de Henderson-King & Smith (2006)

Subescala	Henderson-King & Smith, 2006		Estudo atual	
	N.º de itens	α de Cronbach	N.º de itens	α de Cronbach
Interpessoal e social	12	.91	12	.93
Aprendizagem	10	.90	11	.94
Fonte de Stress	12	.87	10	.91
Fuga	11	.82	9	.91
Independência	5	.83	4	.89
Autoconhecimento	11	.90	7	.94
Abertura ao mundo	8	.84	7	.92
Preparação	11	.87	5	.87
Trabalho/Profissão	3	.77	3	.85
Próximo Passo	3	.89		
Futuro			4	.84
Económica				
Total itens	86		72	
Variância explicada			67.15%	

Para a criação das parcelas de itens foram calculadas médias de conjuntos de 4/5 itens de cada fator do instrumento, tendo sido estas parcelas aquelas que foram consideradas como variáveis observadas do modelo. A qualidade do ajustamento do modelo foi avaliada com base nas seguintes estatísticas: ratio do χ^2 sobre graus de liberdade ($\chi^2/g.l$), comparative fit index (CFI), standardized root-mean-square residual (SRMR), root mean-square error of approximation (RMSEA). A opção pelo relato do ratio χ^2 sobre graus de liberdade ($\chi^2/g.l$) prende-se com o facto da estatística do χ^2 ser muito sensível ao tamanho amostral, de tal modo que a referida estatística pode apresentar valores significativos mesmo quando perante modelos razoáveis, desde que o N amostral seja elevado (e.g. Bentler, 1990; Bentler & Bonett, 1980). Segundo Hu e Bentler (1999) um CFI > .95, SRMR < .08, RMSEA < .06 e RMSEA IC 90%, refletem valores que traduzem um bom ajustamento do modelo.

Os valores das diferentes dimensões da ESES foram comparados tendo em consideração o sexo e a idade, com recurso à MANOVA, trabalhando-se com cada uma das variáveis autonomamente. Tal como se pode verificar pela análise da Tabela 4, foram encontradas diferenças significativas.

Tabela 4 | Análise de Variância das Dimensões da ESES Segundo a Idade e o Sexo

Subescala	Sexo			Idade		
	$F(1, 710)$	P		$F(2, 709)$	P	
Económica	1.69	.19	--	4.80	.008	N>V
Aprendizagem	4.19	.041	F>M	.41	.66	--
Interpessoal e social	.37	.54	--	19.4	.0001	N;I>V
Fonte de stress	.58	.45	--	13.3	.0001	N;I>V
Fuga	6.63	.010	M>F	9.24	.0001	N;I>V

Subescala	Sexo			Idade		
	<i>F</i> (1, 710)	<i>P</i>		<i>F</i> (2, 709)	<i>P</i>	
Autoconhecimento	6.81	.009	F > M	4.93	.007	N > V
Abertura ao mundo	.070	.79	--	.54	.58	--
Preparação Trabalho/Profissão	11.3	.001	F > M	4.34	.013	N > I; V
Independência	6.53	.011	F > M	27.3	.0001	N > I > V
Próximo Passo	.097	.76	--	14.9	.0001	N; I > V

Nota. N= 712; P<.05; M = Masculino; F = Feminino; N = estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos; I = estudantes com idades compreendidas entre os 22 e os 28 anos de idade; V = estudantes com 29 ou mais anos de idade.

Tal como já havia sido encontrado no trabalho de Henderson-King e Smith (2006) verificaram-se diferenças nas subescalas Aprendizagem, Autoconhecimento, Independência, e Preparação para um Trabalho/Profissão, com as raparigas a apresentar valores mais elevados que os rapazes. Tal como referem as autoras, é de notar que as estudantes tenham resultados mais elevados em subescalas em que os significados da educação superior estão associados ao envolvimento e investimento das estudantes na aprendizagem como uma oportunidade de afirmação da sua identidade de género, percecionando a formação como um instrumento para entrarem no mundo do trabalho, mais favorável aos homens que às mulheres (Fernandes, 2012; Paulino, Coimbra & Gonçalves, 2010). Num estudo de Monteiro e Gonçalves (2011), com estudantes do ensino superior, era visível a menor expectativa de integração no mercado de trabalho das raparigas quando comparadas com os rapazes. Embora se assista, nas últimas duas décadas, a uma aproximação gradual no que se refere à igualdade de oportunidades entre géneros, não deixa de ser amplamente conhecido o peso histórico e cultural que tende a dificultar a integração das mulheres no mundo do trabalho, daí percecionarem o investimento na formação superior como um instrumento importante na tentativa de superação das desigualdades e discriminação que ainda são alvo (Fernandes, 2012).

Os valores mais elevados encontrados para o sexo masculino na subescala Fuga corroboram resultados encontrados por Henderson-King e Smith (2006). Os rapazes, na sua generalidade, parecem percecionar a formação superior como um fardo socialmente expectável, ou seja, um projeto outorgado por parte dos seus, nomeadamente a família, deixando-se levar por um “plano de fuga” que os mantêm aquartelados nas instituições de ensino superior e os subtrai das estatísticas do desemprego, respondendo à pressão familiar e social, simultaneamente. Por isso, revelam menor investimento na formação superior, porque percecionam ser um projeto que implica investimentos que não irão corresponder a resultados futuros (Henderson-King & Smith, 2006). Provavelmente este desinvestimento na formação, e o *stress* que revelam ao longo da mesma, poderá ser explicada pela perceção de que o mercado do trabalho lhes é favorável e não necessitam de estudar para trabalhar (Fernandes, 2012; Paulino et al., 2010). Por isso, é frequente escutar os jovens: Porquê estudar, para ir para o desemprego? Claro que está subjacente à afirmação um misto de legitimação de desresponsabilização pessoal face ao investimento da formação e uma redução do papel da mesma.

Encontram-se diferenças significativas nas subescalas Fuga, Fonte de Stress, Próximo Passo, Interpessoal e Social e Preparação para um Trabalho/Profissão tendo em atenção a idade. No que se refere às subescalas Fuga, Fonte de Stress e Próximo Passo constata-se que os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 21 e entre os 22 e os 28 anos apresentam valores mais elevados do que os estudantes com idades iguais ou superiores a 29 anos. Estes resultados podem ser compreendidos se tivermos em atenção que os estudantes com 29 ou mais anos apresentam maior maturidade, não raras vezes já com experiências profissionais e assunção de responsabilidades familiares (e.g. casamento, parentalidade, etc.) conseguindo assim uma melhor gestão das suas emoções e do seu *stress*. Assumindo já outras responsabilidades fora do contexto académico, os estudantes mais velhos, significam de forma menos significativa a educação superior como espaço de relações e interação interpessoal e social que os estudantes mais novos. Estes encontram na licenciatura e, cada vez mais, no prosseguimento dos seus estudos no mestrado, uma fuga relativamente às dificuldades e obstáculos que lhes são colocados pelo mercado de trabalho, encontrando aí aquele que se vai tornando, gradualmente, no passo mais expectável e esperado socialmente. Na subescala Preparação para o Trabalho/Profissão, são os estudantes mais novos, até aos 21 anos, aqueles que apresentam valores significativamente mais elevados do que os restantes. A explicação poderá residir no deslumbramento com o ensino superior, com a capacidade profissional que este lhes proporcionará e que os transformará em profissionais. Tal deslumbramento vai-se desvanecendo à medida que o tempo vai passando e que os medos, as angústias e as incertezas tomam o lugar da confiança. O ensino superior promove a aprendizagem através mais de questões do que de respostas exatas e universais que devem ser aplicadas como leis. Na mesma linha podem ser compreendidas as diferenças encontradas nas subescalas Económica e Autoconhecimento. Os estudantes mais jovens, entre os 18 e os 21 anos, significam com valores mais elevados a educação superior como contexto capaz de proporcionar mais e melhores oportunidades profissionais e de autoconhecimento do que os estudantes com 29 ou mais anos, menos deslumbrados por um contexto académico que já não lhes é, na maior parte das vezes, novo e mais conscientes das dificuldades que encontram ou encontrarão depois de o abandonarem após a finalização dos seus cursos. Verifica-se ainda a forma gradual como a educação superior é significada enquanto veículo capaz de promover a independência, diminuindo a sua capacidade à medida que a idade dos estudantes avança.

5. Procedimentos de administração e cotação

A ESES é uma escala com 72 itens para serem respondidos com uma escala do tipo *Likert* de seis pontos. A instrução inicial da escala é: *"A educação superior tem diferentes significados consoante as pessoas. Em baixo, apresentamos uma lista de significados que as pessoas associam à educação superior. Utilizando a escala que se segue (em que 1 significa "não concordo nada" e 6 significa "concordo totalmente"), seleciona a opção que melhor exprime a forma como associas cada um dos seguintes significados com a educação superior. Não existem respostas certas nem erradas. Estamos interessados em*

saber que significado tem para ti a formação superior. A educação superior, para mim, significa.”

6. Interpretação dos resultados

Valores mais elevados numa subescala indicam a atribuição de um significado mais forte por parte dos participantes.

7. Avaliação Crítica

A ESES permite ultrapassar uma lacuna, dada a ausência de instrumentos adaptados à população portuguesa, num domínio tão pertinente do ponto de vista da agenda social, capazes de avaliar as dimensões dos significados que atualmente os estudantes atribuem à sua formação superior. O instrumento original, composto por 10 fatores, não encontrou correspondência total na Análise Fatorial Exploratória realizada inicialmente, sem qualquer restrição do número de fatores, o que levantou dificuldades na tentativa de explicar os resultados e a dispersão dos itens e fatores. Esta situação levou à opção de testagem do modelo original de 10 fatores das autoras. Embora, não na sua totalidade, constata-se que a organização dos itens obedece, na sua maioria, à organização original, pelo que a aceitação desta solução é admissível. O desaparecimento da subescala Futuro, pelo facto da não saturação dos seus itens fica, em nosso entender, a dever-se ao número reduzido de itens (apenas três) mas, sobretudo, ao facto deste fator estar relacionado com a importância que a educação superior tem para a definição do percurso académico e para as opções formativas a serem realizadas pelos estudantes nesse mesmo percurso. Assim, se num contexto norte-americano, onde o MOE foi originalmente desenvolvido, tal situação pode ser pertinente, dado o carácter abrangente do ensino superior nos Estados Unidos da América, marcado pela existência de um tronco comum e, só posteriormente, marcado pela especialização dos estudos em áreas do saber mais específicas. Porém, no contexto português tal não se verifica. Como sabemos, em Portugal, um estudante que ingressa no sistema de ensino superior fá-lo, desde logo, para um curso específico, não existindo um espaço tão amplo de abertura no que ao percurso académico diz respeito. Deste modo, constatamos que no nosso sistema de ensino superior não existe um espaço temporal inicial que permita uma exploração vocacional lata, implicando a mudança de opção, quase sempre, um reiniciar do percurso académico praticamente (ou mesmo) desde o início. No contexto português, o fator Futuro apresenta pouca adequação, pelo que o seu desaparecimento, enquanto fator, se torna compreensível. O desdobramento da subescala Preparação para o Trabalho/Profissão em duas subescalas, como resultado do critério de dez fatores adotado na AFE, apresenta também sustentabilidade, na medida em que os quatro itens que originam a nova subescala Económica têm uma intencionalidade diferente dos restantes sete itens que se mantêm na subescala Preparação para o Trabalho/Profissão. Assim, enquanto os itens que compõem a nova escala têm um cariz mais económico/financeiro, os restantes têm um cariz mais profissional. No contexto americano, a vertente profissional pode ser vista como o meio

pelo qual se chega à vertente económica, enquanto no contexto português, parece emergir a ideia que os estudantes não encontram uma relação direta entre trabalho/profissão e a obtenção de dinheiro, podendo este ser alcançado por outras vias, diferentes do investimento no trabalho e na carreira. Deste modo, enquanto os estudantes americanos olham para o trabalho como algo que lhes permite aceder a uma melhor condição económica, os portugueses não tendem a considerar que trabalhar seja sinónimo de conseguir atingir essa mesma condição.

O modelo de dez fatores proposto e identificado na análise fatorial exploratória é corroborado pelos resultados obtidos na Análise Fatorial Confirmatória. Estes resultados suportam a consistência do modelo e a sua adequabilidade para a interpretação dos significados da educação superior, no contexto do ensino superior português. Em conclusão, a ESES, é de importância vital dada a ausência de instrumentos capazes de avaliar os significados que os estudantes do ensino superior atribuem à formação que frequentam no contexto português. Este processo permite dotar o contexto português de um instrumento capaz de avaliar os significados atribuídos à educação superior pelos seus estudantes, tendo consciência que a abordagem dos alunos à educação superior está sujeita a mudanças no ambiente social e político. A falta de confiança na economia, o aumento da concorrência nos mercados de trabalho, o aumento das propinas, podem contribuir para a abordagem pragmática dos alunos no seu processo de graduação (Henderson-King & Smith, 2006). Assim, esperamos que a ESES possa vir a assumir-se como um contributo importante ao nível da renovação das práticas de intervenção junto desta população, apresentando-se como um instrumento de grande utilidade tendo em atenção o modelo teórico compreensivo do fenómeno dos significados atribuídos pelos estudantes à educação superior.

A curto prazo, pretendemos incluir a ESES investigações a realizar no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. No entanto, a ESES tem já vindo a ser usada em investigações a decorrer no Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida, confirmando-se as elevadas as qualidades psicométricas da escala. Nesta altura estudam-se possibilidades que permitam adaptar a ESES ao contexto brasileiro e países da lusofonia como Moçambique e Angola.

Equaciona-se ainda a possibilidade de, dado o tamanho da ESES, desenvolver uma versão reduzida da ESES que permita uma avaliação dos significados atribuídos à educação superior através de um número inferior de itens.

8. Bibliografia

- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r), *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L., Soares, A., Vasconcelos, R., Capela, J., Vasconcelos, J., Corais, J., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. (1998). Inserção na vida activa de licenciados: A construção de identidades sociais e profissionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 26, 131-147.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.

- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238–246. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P., & Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, *88*, 588–606. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.88.3.588>
- Bridges, W. (1994). *Jobshift: How to prosper in a workplace without jobs*. New York: Perseus.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos de 1.º ano. *Psicológica*, *40*, 267-278.
- Fernandes, F. (2012). *As famílias no Amazonas: um estudo sobre os estilos parentais e sua influência no desenvolvimento vocacional dos adolescentes*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Fonseca, M. (2012). The student estate. In Neave, G. & Amaral, A. (Eds.), *Higher education in Portugal 1974-2009: A nation, a generation* (pp. 383-415). New York: Springer.
- Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2000). Como construir trajectórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. R. Sánchez & M. V. Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (pp. 209-224). Santiago de Compostela: Ed. Santiago de Compostela.
- Henderson-King, D., & Mitchell, A. (2011). Do materialism, intrinsic aspirations, and meaning in life predict students' meanings of education?. *Social Psychology of Education*, *14*(1), 119-134. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-010-9133-z>.
- Henderson-King, D., & Smith, M. (2006). Meanings of education for university students: academic motivation and personal values predictors. *Social Psychology of Education*, *9*, 195-221. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-006-0006-4>.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criterion for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Krypel, M., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: Are they related to meaning of education in students' lives?. *Social Psychology of Education*, *13*, 409-424.
- Little, T., Cunningham, W., Shahar, G., & Widaman, K. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question and weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, *9*(2), 151-173. http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Liotard, J. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: Attachment in private and public life*. New York: Routledge.
- Méda, D. (1999). *O trabalho: um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Monteiro, A., & Gonçalves, C. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *12*(1), 15-27.
- Paulino, A., Coimbra, J., & Gonçalves, C. (2010). Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: vivências e significados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *11*(2), 177-188.
- Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books.
- Soares, A., & Almeida, L. (2000). *Questionário de Expectativas Académicas (QEA), Versão A e B*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A., & Almeida, L. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Volume. 2 (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Standing, G. (2014). *O precariado: A nova classe perigosa*. Barcelona: Editorial Presença.

9. Material

Trata-se de um instrumento de papel e lápis ou de uma aplicação disponível *online*. O tempo médio de resposta é de 20 minutos.

10. Edição e distribuição

Contactar os autores.

11. Contacto com os autores

André Monteiro, pdpsi10035@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto – Portugal

Carlos Manuel Gonçalves, carlosg@fpce.up.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto – Portugal

ANEXO

ESCALA DE SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior tem diferentes significados consoante as pessoas. Em baixo, apresentamos uma lista de significados que as pessoas associam à educação superior. Utilizando a escala que se segue (em que 1 significa “não concordo nada” e 6 significa “concordo totalmente”), seleciona a opção que melhor exprime a forma como associas cada um dos seguintes significados com a educação superior. Não existem respostas certas nem erradas. Estamos interessados em saber que significado tem para ti a formação superior.

A educação superior, para mim, significa:

	Discordo totalmente			Concordo totalmente		
	1	2	3	4	5	6
1. Estimular a avaliação de perspetivas novas e diferentes						
2. Uma boa forma de conhecer pessoas e fazer novos amigos						
3. Uma fonte de stress						
4. Adiar as responsabilidades da idade adulta						
5. Promover novas perspetivas sobre o mundo e a forma como ele funciona						
6. Ajuda as pessoas a fazer a diferença no mundo						
7. Uma oportunidade para te conheceres melhor						
8. Garantia de seres tratado/a como adulto						
9. Uma forma de encontrar amigos com interesses similares						
10. Ter acesso a empregos com melhor remuneração						
11. Provoca esgotamento e desmotivação						
12. Uma oportunidade de estabelecer relações com outras pessoas						
13. Passar o tempo antes que a vida comece a sério						
14. Confrontar-te com diferentes pontos de vista						
15. Um processo de auto-descoberta						
16. Dificulta a articulação com as outras tarefas de vida						
17. Desenvolver o sentido de comunidade/grupo						
18. A coisa natural a fazer depois do ensino secundário						
19. Fornece ferramentas para mudar o mundo						
20. Uma oportunidade para ser rebelde						
21. Envolvimento em atividades associativas						
22. Rouba tempo para fazer outras coisas mais agradáveis (ex. estar e sair com os amigos, assistir a concertos, etc.)						
23. Promover a tolerância relativamente à diversidade social e cultural						
24. Desafiar as tuas crenças pessoais acerca do mundo						
25. Permitir alcançar determinados objetivos na vida						
26. Uma possibilidade para surgirem novas oportunidades sociais						
27. Cria tensão com as pessoas mais próximas (ex. pais, namorado/a)						
28. Estar desligado do mundo real, das pessoas e dos seus problemas						
29. Alargar horizontes						
30. Provar a ti mesmo e aos outros que és um adulto						
31. Ter acesso a maiores possibilidades de promoção profissional e aumento salarial						
32. Aprender a trabalhar em equipa						
33. Ajuda as pessoas a fazer do mundo um lugar melhor						
34. Um caminho para desenvolver competências úteis						
35. Provoca stress, na medida em que obriga as pessoas a estabelecer ou perceber os objetivos futuros						
36. Gozar alguns anos de liberdade antes de entrar no mercado de trabalho						
37. O passo natural a dar na vida						

38. Desafiar-te a pensar criticamente						
39. Um tempo para descobrires como te integras no mundo						
40. Encoraja a pensar em soluções para os problemas mundiais						
41. Cria oportunidades para novos encontros e relações amorosas						
42. Uma oportunidade para aumentar a bagagem intelectual						
43. Oportunidade para mostrar que te consegues desenrascar sozinho/a						
44. Cria ansiedade e um sentimento de pressão						
45. Ganhar tempo antes de decidir o que fazer profissionalmente						
46. Sentir que estás a alcançar algo que vale a pena						
47. Uma melhoria da vida social						
48. Aumentar as possibilidades de emprego						
49. Uma oportunidade para identificares as tuas crenças e valores						
50. Promove a auto-realização por te permitir ajudar os outros						
51. Estabelecer relações entre diferentes áreas do saber						
52. Deixar para trás os problemas familiares						
53. Adia outras responsabilidades (ex. casamento, emprego, ter filhos, etc.)						
54. O que a tua família esperava que fizesses						
55. Permitir avaliar melhor a diversidade cultural						
56. Dedicção e espírito académico						
57. Produz aborrecimento e tédio						
58. Não ter um emprego a tempo inteiro						
59. Ajuda a compreender o mundo						
60. Uma oportunidade para desenvolver a maturidade emocional						
61. Permitir-te ganhar competências para o trabalho						
62. Oportunidade para ganhar independência						
63. Uma oportunidade para desenvolver a criatividade						
64. Assistir a eventos desportivos						
65. Obriga a memorizar informações inúteis						
66. Distanciamento do mundo real						
67. Oportunidade para trabalhar de perto com professores						
68. Um tempo e lugar para descobrires as tuas paixões						
69. Estabelecer relações que permitam desenvolver um futuro profissional						
70. Ter uma melhor qualidade de vida do que aqueles que têm uma formação inferior						
71. Ajudar na construção de um sentido para a experiência pessoal						
72. Participação em atividades culturais (ex: teatro, música)						

ESCALA AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)

Diana Aguiar Vieira¹, Soely Polydoro², & Daniela C. Guerreiro-Casanova²

¹ISCAP - Instituto Politécnico do Porto, ²UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

1. Indicações

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) avalia três dimensões: (i) “Autoeficácia acadêmica” – definida como a confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso (7 itens); (ii) “Autoeficácia na regulação da formação” – consiste na confiança do estudante na sua capacidade para estabelecer metas, fazer escolhas, planejar, cumprir prazos e autorregular as suas ações no processo de formação (7 itens); e (iii) “Autoeficácia na interação social” – entendida como a confiança na capacidade para se relacionar em termos académicos e sociais com os colegas e com os professores (6 itens). A AEFS destina-se à avaliação da autoeficácia de estudantes face às tarefas e desafios colocados durante a frequência de uma formação de nível superior.

2. História

A versão original da Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS – foi desenvolvida no Brasil (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) e para sua construção tomou-se como base os pressupostos da psicometria (Urbina, 2007), as diretrizes de Bandura (2006) sobre instrumentos de medida da autoeficácia e a literatura sobre o estudante do ensino superior (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1997).

Optou-se por elaborar um instrumento de autorrelato já que tem sido apontado como um dos meios mais adequados para se identificar a percepção de autoeficácia, desde

que asseguradas algumas condições imprescindíveis. Uma primeira condição consiste na definição do domínio de ação que se deseja investigar que pode ser mais amplo, como a crença de autoeficácia para a formação superior, ou mais específico, como a crença de autoeficácia para disciplinas na área das ciências exatas, por exemplo. Nesse sentido, cabe aqui comentar que a AEFS destina-se à identificação da percepção de autoeficácia de estudantes universitários relativa às vivências acadêmicas contempladas durante a formação superior, tratando-se portanto, de um domínio amplo. Tal delimitação decorreu da compreensão de que as vivências estudantis relativas aos aspetos pessoais, sociais, académicos, vocacionais e de carreira são necessários para que o estudante se integre e progrida no ensino superior (Almeida & Soares, 2003).

Uma vez feita esta delimitação, é necessário que os itens contemplem a diversidade das tarefas bem como os diferentes níveis de dificuldade que integram o domínio a investigar (Bandura, 2006; Bong, 2006; Polydoro, Azzi, & Vieira, 2010).

Para a redação dos itens, além do conteúdo em si, é necessário igualmente considerar a sua formulação. Na AEFS optou-se pela redação utilizando o tempo verbal no presente, cuidado necessário para garantir que os dados obtidos sejam relativos às crenças de autoeficácia e não a outras variáveis tais como as expectativas de resultados, caso os itens sejam redigidos no futuro (Bandura, 2006; Bong, 2006; Polydoro et al., 2010).

Outra decisão inicial de suma importância é a formulação das possibilidades de resposta para a qual tem sido recomendado o uso de escalas tipo Likert, com intervalos unitários, de 1 a 10, ou intervalos de dezenas, de 10 a 100 pontos (Bandura, 2006). Na AEFS original adotou-se a escala de resposta de 1 (pouco capaz) a 10 pontos (muito capaz).

Durante o processo de construção da AEFS foram asseguradas várias recomendações psicométricas (Urbina, 2007), nomeadamente: (i) revisão da literatura relativa aos constructos de autoeficácia e de autoeficácia académica, além do estudo sobre as exigências e as tarefas típicas do estudante de ensino superior e características da sua integração no ensino superior, no sentido de auxiliar a construção de itens; (ii) avaliação do conteúdo dos itens efetuada por juizes possuidores de um conhecimento robusto na área do ensino superior e da teoria social cognitiva, de forma a garantir a adequação dos sentidos e dos significados das palavras utilizadas para se obter a informação sobre a percepção de autoeficácia no domínio esperado; (iii) aplicação da versão inicial do instrumento junto de uma amostra de estudantes do ensino superior para análise das instruções e dos itens através de um estudo piloto de modo a garantir que o instrumento seja claramente interpretado pelos respondentes; (iv) reformulação do instrumento de acordo com a avaliação dos especialistas e dos participantes do estudo piloto; e (v) análise de fidedignidade e estudos de validação.

Conforme descrito em Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), com base na revisão de literatura sobre a experiência do estudante no ensino superior, na análise de outros instrumentos disponíveis no campo da autoeficácia académica e da integração no ensino superior (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Pastorelli et al., 2001) e considerando as orientações de Bandura (2006) sobre os instrumentos de avaliação da autoeficácia, foi

construída uma versão inicial que após a realização de três estudos preliminares ficou constituída por 34 itens organizados em cinco dimensões: autoeficácia acadêmica (9 itens), autoeficácia na regulação da formação (7 itens), autoeficácia em ações proativas (7 itens), autoeficácia na interação social (7 itens) e autoeficácia na gestão acadêmica (4 itens). A AEFS apresentou consistência interna – alfa de Cronbach – de .94 e da análise fatorial exploratória foi verificado que o conjunto dos 34 itens explica 56.7% da variância da autoeficácia na formação superior.

Considerando que um instrumento deve ser adequado o suficiente para possibilitar inferência ou predição a partir dos resultados obtidos, como refere Urbina (2007), o estudo de validação deve ocorrer inúmeras vezes e na diversidade dos vários procedimentos de evidências de validade. A AEFS foi testada quanto à sua estrutura interna (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), quanto à sua relação com outras variáveis (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a, 2011b) e quanto à variável critério rendimento acadêmico (Mascarenhas, Polydoro, & Guerreiro-Casanova, 2013). Em todos estes estudos a AEFS apresentou qualidades psicométricas adequadas.

A AEFS foi adaptada para o contexto de Portugal (Polydoro, Vieira, & Coimbra, 2008; Vieira, Polydoro, & Coimbra, 2009) e submetida a análises fatoriais exploratórias. Destes estudos resultou a versão da AEFS apresentada no presente capítulo, composta por 20 itens com uma escala de resposta tipo Likert de 6 pontos e três dimensões: autoeficácia acadêmica (7 itens, com alfa de Cronbach de .90), autoeficácia na regulação da formação (7 itens, com alfa de Cronbach de .90) e autoeficácia na interação social (6 itens, com alfa de Cronbach de .86).

3. Fundamentação teórica

Procurar meios que auxiliem os estudantes a construírem novos conhecimentos e a desenvolverem novas competências ao longo da vida, de modo autónomo e protagonista, constitui-se como um importante objetivo a ser alcançado pelos profissionais envolvidos no ensino superior (Bandura, 1997; Zimmerman & Cleary, 2006). Para tal, compreender os aspetos envolvidos na motivação dos estudantes para aprender urge como um desafio, cuja solução apenas pode ser encontrada se fundamentada por saberes sólidos, os quais considerem as múltiplas relações entre os diversos aspetos que constituem a motivação para aprender.

Entre a diversidade de variáveis envolvidas no processo motivacional especificamente relacionado com o aprender, a crença de autoeficácia tem sido evidenciada como uma das mais importantes variáveis facilitadoras deste processo (Azzi & Polydoro, 2010). Entendida como a crença de um estudante na sua capacidade para organizar e executar os cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes às tarefas académicas pertinentes no ensino superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), tal crença tem sido associada ao desenvolvimento do pensamento crítico, ao valor atribuído à tarefa, à aprendizagem autorregulada, ao desempenho dos estudantes, ao envolvimento com o curso, à persistência académica e à integração no

ensino superior (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009; Mascarenhas et al., 2013; Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005).

Tais contribuições ocorrem através de processos cognitivos, seletivos, motivacionais e afetivos que a crença de autoeficácia medeia. Isto porque, apesar de não garantir a competência – tão pouco o seu nível de proficiência –, a crença de autoeficácia auxilia os estudantes na formulação de objetivos de aprendizagem, na seleção das atividades nas quais se envolverão, no tempo que persistirão nessas atividades, bem como na diminuição de pensamentos perturbadores e ansiogênicos, os quais poderão prejudicar a realização bem-sucedida das tarefas inerentes à frequência do ensino superior. Nesse sentido, estudantes com percepções de autoeficácia na formação superior mais fortes tendem a formular objetivos de formação mais desafiantes, a demonstrar mais persistência no processo de aprendizagem e a conseguir controlar o estresse e a ansiedade. No âmbito da teoria social cognitiva, as competências são compreendidas como atributos adquiridos e mutáveis, e as crenças de autoeficácia na formação superior, através das suas atuações sobre os processos cognitivos, seletivos, motivacionais e afetivos anteriormente expostos, exercem uma importante influência para o desenvolvimento das competências que se esperam que sejam construídas pelos estudantes do ensino superior (Bandura, 1997).

4. Estudos realizados em Portugal

Após os estudos iniciais de adaptação e validação da AEFS para a sua utilização em Portugal (Polydoro et al., 2008; Vieira et al., 2009), realizou-se um novo estudo de validação submetendo a AEFS à análise fatorial confirmatória junto de uma amostra independente (amostra 1) (Vieira, Caires, & Polydoro, 2011). A par da análise fatorial confirmatória e dos índices de consistência interna dos seus itens, analisaram-se as correlações entre as três dimensões da autoeficácia na formação superior.

Com o objetivo de analisar a validade preditiva da AEFS realizou-se um novo estudo junto de uma nova amostra (amostra 2), utilizando-se como variáveis critério os objetivos de rendimento académico autorrelatados no início do ano letivo e o desempenho académico efetivo constatados no final do respetivo ano letivo.

A amostra 1 é composta por 410 estudantes inscritos pela primeira vez no 1º ano curricular de várias licenciaturas de uma instituição do ensino superior público localizada na região Norte de Portugal, sendo 51% do sexo masculino (M = 208; F = 202) e apresentando uma média etária de 21 anos (± 6). A amostra 2 é constituída por 184 estudantes inscritos pela primeira vez no 1º ano curricular de várias licenciaturas de outra instituição do ensino superior público da região Norte de Portugal, sendo 66% do sexo feminino (M = 63; F = 121) e apresentando uma média etária de 20 anos (± 4). Ambas as amostras são de conveniência uma vez que a recolha dos dados foi efetuada entre os estudantes presentes nas aulas em que foi solicitada a participação nos respetivos estudos. A aplicação da AEFS ocorreu coletivamente em contexto de sala de aula no início

do ano letivo e os participantes foram informados do carácter voluntário, sendo garantida a confidencialidade dos resultados.

As estatísticas descritivas dos 20 itens da AEFS na amostra 1 são apresentadas e discutidas nesta secção. Da análise da Tabela 1 constata-se que na maioria dos itens as respostas variam de 1 a 6, isto é, todas as alternativas de resposta da escala são utilizadas, exceto nos itens 11, 12, 13, 15 e 19, em que a variação de respostas é de 2 a 6. A média das respostas aos itens varia entre o valor mínimo de 4.23 ($DP = 0.98$) no item 2 e o valor máximo de 4.99 ($DP = 1.06$) no item 17. Os valores de assimetria (Sk) e curtose (Ku) estão dentro dos limites considerados normais uma vez que todos os valores absolutos são inferiores a 2.

Tabela 1 | Estatísticas Descritivas dos Itens da Escala de Autoeficácia na Formação Superior

		N	Min	Max	M	DP	Sk	Ku
Autoeficácia académica	it1	403	1	6	4.41	.92	-.274	-.062
	it2	402	1	6	4.23	.98	-.119	.004
	it3	403	1	6	4.34	.96	-.371	.452
	it5	395	1	6	4.33	.95	-.292	.041
	it6	396	1	6	4.52	1.03	-.585	.556
	it8	396	1	6	4.40	.89	-.207	.059
	it9	396	1	6	4.41	.98	-.355	.367
Autoeficácia na regulação da formação	it11	401	2	6	4.62	.97	-.355	-.234
	it12	403	2	6	4.31	.92	-.055	-.356
	it14	403	1	6	4.74	1.01	-.509	-.206
	it15	402	2	6	4.41	.93	-.023	-.605
	it18	403	1	6	4.57	.90	-.296	.022
	it19	403	2	6	4.30	.92	-.143	-.256
	it20	402	1	6	4.35	.99	-.389	.078
Autoeficácia na interação social	it4	396	1	6	4.70	1.00	-.662	.584
	it7	396	1	6	4.55	1.11	-.769	.612
	it10	396	1	6	4.73	.92	-.572	.818
	it13	402	2	6	4.82	.91	-.301	-.672
	it16	403	1	6	4.45	1.09	-.370	-.173
	it17	403	1	6	4.99	1.05	-1.074	1.274

O modelo trifactorial da AEFS foi submetido à análise factorial confirmatória no programa EQS 6.1. O método de estimação robusto foi utilizado ($Mardia = 48.26$) e o valor de Satorra-Bentler χ^2 (167) foi de 301.65 ($p < .000$), sendo a significância estatística expectável face ao tamanho da amostra. Ao analisarmos outras estatísticas de ajustamento do modelo (CFI, Comparative Fit Index = .96; RMSEA, root mean square error of approximation = .04, com um intervalo de confiança entre .03 e .05) verifica-se que este modelo da AEFS apresenta índices de ajustamento satisfatórios, de acordo com os critérios preconizados por Byrne, Stewart e Lee (2004). Os valores de R^2 para cada item, na solução standardizada, variam entre .53 e .67 exceto para dois itens que revelaram valores mais baixos, nomeadamente, .33 e .45. A correlação entre as dimensões é de .82 entre a autoeficácia académica e a autoeficácia na regulação da formação, .68 entre a

autoeficácia académica e a autoeficácia na interação social e .74 entre esta última e a autoeficácia na regulação da formação.

O índice de alfa de Cronbach foi de .91 para a dimensão “Autoeficácia académica” (7 itens), .91 para a dimensão “Autoeficácia na regulação da formação” (7 itens), .86 para a dimensão “Autoeficácia na interação social” (6 itens) e .95 para a escala total constituída por 20 itens.

Para o estudo da validade preditiva foi utilizada a amostra 2 na qual foram recolhidos dados no início e no fim do ano letivo.

Inicialmente realizou-se uma análise de variância nas dimensões da autoeficácia na formação superior consoante o grau de ambição dos objetivos de rendimento académico definidos pelos estudantes para o 1º ano curricular. Com efeito, a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986) preconiza que quanto maior é a autoeficácia relativa a um determinado domínio do desempenho, maior tende a ser a ambição dos objetivos nesse mesmo domínio. Os objetivos de rendimento académico foram recolhidos no início do ano letivo e para tal solicitou-se aos estudantes que definissem os seus objetivos para o 1º ano curricular escolhendo entre uma das seguintes opções de resposta: Grupo 1 – ter aprovação no maior número de unidades curriculares possível (46%); Grupo 2 – ter aprovação em todas as unidades curriculares, independentemente das notas (25%); e, Grupo 3 – ter aprovação em todas as unidades curriculares e com notas superiores a “x” valores (29%). Note-se que no Grupo 3, cada estudante definia em “x” o valor correspondente. Consequentemente, os objetivos 1, 2 e 3 são sucessivamente mais ambiciosos.

Os resultados da ANOVA evidenciam diferenças de médias significativas entre os objetivos de rendimento académico nas três dimensões da autoeficácia na formação superior: autoeficácia académica $F(2, 191) = 13.27; p < .001$, autoeficácia na regulação da formação $F(2, 191) = 13.75; p < .001$ e autoeficácia na interação social $F(2, 191) = 3.82; p < .05$. As estatísticas descritivas das dimensões da autoeficácia consoante os grupos de objetivos de rendimento académico são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 | Estatísticas Descritivas das Dimensões da Autoeficácia Consoante os Grupos de Objetivos de Rendimento Académico

	N	AE académica		AE autorregulatória		AE social	
		M	DP	M	DP	M	DP
Grupo 1	89	3.82	.54	3.94	.51	4.07	.64
Grupo 2	47	3.78	.56	3.81	.62	3.94	.73
Grupo 3	58	4.24	.50	4.31	.44	4.28	.53

Nota. AE. Autoeficácia.

Uma vez que os objetivos de rendimento académico correspondem a três grupos, recorreu-se aos testes *Post Hoc* de Scheffé para examinar as diferenças entre os grupos. O grupo constituído pelos estudantes com objetivos de rendimento académico mais

ambiciosos (grupo 3) apresenta médias estatisticamente significativas mais elevadas do que os outros grupos nas dimensões da autoeficácia acadêmica ($p < .05$) e da autoeficácia na regulação da formação ($p < .05$). Na dimensão da autoeficácia na interação social os grupos não se diferenciam.

Para a operacionalização do desempenho académico recorreu-se à utilização de dois indicadores: a) a média das notas obtidas no conjunto das unidades curriculares do 1º ano e b) o número de reprovações nas unidades curriculares do 1º ano. A este respeito, importa clarificar que as médias das notas do 1º ano foram transformadas em notas z com base na média e no desvio-padrão referentes a cada curso. Este procedimento foi realizado devido à potencial existência de “subculturas” nos hábitos referentes à amplitude das notas atribuídas numa escala de 20 valores, entre os diferentes cursos. Adicionalmente, uma vez que o número de unidades curriculares difere consoante os cursos, foi criado um índice de reprovações calculado através do quociente entre o número de disciplinas sem aprovação pelo número total de disciplinas que constam dos respetivos planos de curso, para o 1º ano curricular. Desta forma, o índice de reprovações varia entre 0 e 1, sendo que 1 representa o pior resultado.

Em termos teóricos é esperado que quanto maior seja a autoeficácia numa área, maior seja o sucesso no desempenho da mesma. Para analisar a validade preditiva da autoeficácia na formação superior realizaram-se várias análises de correlação entre as dimensões da AEFS avaliadas no início do 1º ano curricular e os indicadores de desempenho académico recolhidos no final do ano letivo.

Tabela 3 | Correlações entre as Dimensões da Autoeficácia e os Indicadores de Desempenho Académico

	AE académica	AE autorregulatória	AE social
Índice de reprovação	-.136	-.142*	-.104
Média do 1º ano	.238**	.243**	.087

Nota. AE. Autoeficácia; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Os resultados apresentados na Tabela 3 evidenciam uma relação negativa entre o índice de reprovação e todas as dimensões da autoeficácia na formação superior, embora esta relação seja estatisticamente significativa apenas relativamente à autoeficácia autorregulatória. A média das notas obtidas no final do 1º ano apresenta uma relação positiva com as três dimensões da autoeficácia na formação superior, embora estatisticamente significativa apenas relativamente à autoeficácia académica e à autoeficácia na regulação da formação.

Com base nos resultados anteriores realizou-se uma análise de regressão assumindo as dimensões da autoeficácia na formação superior como variáveis preditoras e a média das notas obtidas no final do ano letivo como variável critério. O modelo obtido é estatisticamente significativo $F(3,188) = 4.97$, $p < .01$), e explica 7% da variância da média

das notas obtidas no 1º ano curricular. Porém, nenhum dos coeficientes das dimensões tomadas individualmente assume relevância estatística.

5. Procedimentos de administração e cotação

A administração da AEFS pode ser efetuada de forma individual ou coletiva e é importante clarificar junto dos estudantes que para responderem aos itens da escala deverão considerar as suas perceções no momento presente e tendo em conta o atual contexto de formação superior que frequentam. Dever-se-á igualmente solicitar que as respostas sejam individuais e destacar que o sigilo e o anonimato das respostas serão garantidos. Cada item é cotado numa escala de 1 a 6 em que 1 significa “nada confiante” e 6 “totalmente confiante”. Para cada uma das dimensões a cotação consiste na soma das respostas obtidas em cada um dos itens dividida pelo respetivo número de itens.

6. Interpretação dos resultados

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) avalia a confiança do estudante na sua capacidade para ter sucesso nas tarefas que se colocam durante a frequência do ensino superior e organiza-se em torno de três dimensões: autoeficácia académica, autoeficácia na regulação da formação e autoeficácia na interação social. A autoeficácia académica abarca a confiança na capacidade para aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso, enquanto a autoeficácia na regulação da formação refere-se à capacidade para estabelecer metas, fazer escolhas, planear, cumprir prazos e autorregular as suas ações no processo formativo. A confiança na capacidade para se relacionar com os colegas e com os professores é traduzida pela autoeficácia na interação social. Quanto maior for a pontuação em cada dimensão, maior é a autoeficácia do estudante na respetiva dimensão.

A interpretação das informações advindas de instrumentos de medida de autoeficácia deverá ocorrer de modo contextualizado, isto é, tendo em conta a cultura e o ambiente em que os dados foram obtidos (Santos, 2011). Além disso, é importante ter presente que tal informação refere-se a “um momento” das crenças de autoeficácia e que estas são, por natureza, dinâmicas. Isto é, as crenças de autoeficácia não são um traço de personalidade e mudam com a experiência de vida. Aliás, em termos teóricos Bandura (1986) define de forma clara as quatro fontes principais de autoeficácia, a saber: experiências de sucesso vividas ou observadas; persuasão verbal e estados físicos e emocionais. Neste sentido, é importante reconhecer a perceção momentânea dos estudantes para direcionar futuras ações de intervenção que possam levar ao fortalecimento das crenças de autoeficácia constatadas.

Embora a AEFS não possua normas, com base nos vários estudos realizados junto de amostras independentes no contexto português (Polydoro et al., 2008; Vieira, 2010, 2012), poder-se-á assumir como referência que pontuações nas subescalas iguais ou inferiores a 3 indiciam baixos níveis de autoeficácia na respetiva dimensão. Por seu turno,

pontuações iguais ou superiores a 5 correspondem a crenças de autoeficácia robustas nas dimensões da AEFS.

7. Avaliação crítica

A AEFS permite avaliar a autoeficácia na formação superior de estudantes de uma forma relativamente rápida e simples bastando, para tal, responder a 20 itens num formato de resposta tipo Likert. Neste sentido torna-se viável a aplicação generalizada da AEFS no início do 1º ano curricular, permitindo identificar precocemente estudantes em risco potencial de insucesso académico. Efetivamente, nos estudos longitudinais realizados no contexto português, a avaliação da autoeficácia na formação superior realizada no início do ano letivo evidenciou alguma capacidade preditiva face ao desempenho académico verificado no final do 1º ano curricular (Vieira, 2010; Vieira & Polydoro, 2009).

Além da identificação precoce dos estudantes em risco de desempenhos académicos mais fracos, a AEFS facilita o desenvolvimento de intervenções que potenciem o sucesso académico junto de estudantes do ensino superior. Efetivamente, a aplicação sistemática da AEFS no início do ano letivo permite que os serviços de apoio psicológico no ensino superior implementem intervenções com vista ao desenvolvimento da autoeficácia na formação superior e, desse modo, contribuam para a promoção do sucesso académico. Vários estudos têm evidenciado o sucesso de intervenções psicológico-educativas promotoras da autoeficácia com impacto positivo no desempenho académico, sendo os estudantes com um desempenho prévio mais fraco aqueles que tendem a evidenciar maiores ganhos no desempenho (Schunk & Zimmerman, 2007). Finalmente, os serviços de orientação para estudantes do ensino superior podem utilizar a AEFS para sustentar e/ou avaliar as ações de intervenção realizadas (*e.g.* Pelissoni, Polydoro, Freitas, Emilio, & Rosário, 2013).

Uma das limitações da AEFS diz respeito ao seu modesto potencial preditivo face ao desempenho académico, variável complexa que é influenciada por múltiplos fatores para além das crenças de autoeficácia. Adicionalmente, a escala de autoeficácia na formação superior, sendo uma medida de autorrelato, padece das limitações características deste tipo de instrumentos de avaliação tais como o enviesamento das respostas devido à desejabilidade social. Porém, dada a natureza dos itens da AEFS, a potencial tendência para responder de modo socialmente desejável pouco se aplica. Adicionalmente, o risco de enviesamento de respostas devido à desejabilidade social tem sido apontado como exíguo em instrumentos de autorrelato de estudantes do ensino superior relacionados com questões académicas e com o processo formativo (Miller, 2012).

Não obstante o modesto poder preditivo da AEFS face ao desempenho académico, esta potencialidade não é de desprezar tendo em conta a complexidade que envolve o sucesso na formação superior. Além de contribuir para prever o desempenho académico, o conteúdo dos itens da AEFS possui um potencial explicativo deste fenómeno e oferece indicações sobre o modo de intervir de forma preventiva junto de estudantes com baixos

níveis de autoeficácia na formação superior. Seria interessante facultar serviços de psicologia nas instituições de ensino superior que interviessem junto de estudantes no sentido de promover a sua autoeficácia, com a aplicação simultânea da AEFS, antes e após as intervenções, de forma a validar sua utilidade prática.

A AEFS poderia ser também utilizada com um cariz interventivo no âmbito da formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Neste enquadramento, a par da explanação dos conceitos principais da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (por exemplo, autoeficácia, objetivos, respetivas fontes e consequências) e da apresentação dos estudos que relacionam a AEFS com o desempenho académico junto dos docentes, a própria exploração reflexiva com base nos itens da AEFS poderia potenciar a capacidade dos docentes de intervirem de modo a potenciar a autoeficácia na formação académica junto dos seus estudantes.

Por seu turno, uma vez que a AEFS foi adaptada no Brasil quanto à linguagem e ao contexto para aplicação junto de estudantes do ensino médio, passando a ser denominada como Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio – AAEM (Polydoro & Casanova, 2015), parece relevante a realização de estudos futuros de forma a validar a sua utilização para o nível de ensino secundário em Portugal.

Finalmente, as amostras dos estudos realizados em Portugal são maioritariamente oriundas da região Norte do país e do subsistema do ensino superior público, pelo que no futuro será indicado alargar o seu estudo junto de amostras mais a heterogéneas.

8. Bibliografia

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Editora.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitário. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. (pp.126-144). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Orgs.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307- 337). USA Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Orgs.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.287- 305). USA Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Byrne, B. M., Steward, S. M., & Lee, P. W. H. (2004). Validating the Beck Depression Inventory – II for Hong Kong community adolescents. *International Journal of Testing*, 4, 199-216.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011a) Autoeficácia e integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1),75-88.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011b). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(1), 50-65.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 190-198.

- Mascarenhas, S., Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2013). Autoeficácia para a formação superior e rendimento acadêmico de estudantes universitários. In Mascarenhas, S. A. N. (Coord.), *Determinantes do rendimento acadêmico no ensino superior*. (pp. 164-181). São Paulo: Edições Loyola
- Miller, A. L. (2012). Investigating Social Desirability Bias in Student Self-Report Surveys. *Educational Research Quarterly*, 36(1), 30-47
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2, 2a ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pastorelli, C., Caprara, G. C., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97
- Pelissoni, A. M. S, Polydoro, S. A. J., Freitas, F. A., Emilio, R. V., & Rosário, P. (2013) Perfil de universitários que buscam um programa de promoção da autorregulação da aprendizagem. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 4776-4789.
- Polydoro, S. A. J., & Casanova, D. C. G. (2015). Escala de Autoeficácia Acadêmica para o Ensino Médio: Busca de Evidências Psicométricas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(1), 36-53.
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de Autoeficácia na Formação Superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Polydoro, S. A. J., Azzí, R. G., & Vieira, D. (2010). Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. In A. A. A. Santos, E. Boruchovith, E. Nascimento & F. F. Sisto (Orgs.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp.189-210). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Polydoro, S. A. J., Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2008). *Adaptação para a realidade portuguesa da Escala Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)*. Comunicação apresentada no XIII Congresso de Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Braga: Universidade do Minho, 2-4 Outubro de 2008.
- Santos, A. A. A. (2011). O possível e o necessário no processo de avaliação psicológica. In *Conselho Federal de Psicologia. Ano da avaliação psicológica – Textos geradores* (pp. 13-16). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7-25.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, D. A. (2010). Auto-eficácia na formação superior: Um factor protector face ao insucesso académico? In A.S. Pereira, H. Castanheira, A.C. Melo, A.I. Ferreira e P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp.355-361). Aveiro: Universidade de Aveiro/RESAPES-AP.
- Vieira, D. A. (2012). *Autoeficácia na formação superior e desempenho académico: Um estudo longitudinal*. II Congresso Nacional da RESAPES-AP, Apoio Psicológico na Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro. Porto: Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, 10-11 de maio.
- Vieira, D. A., & Polydoro, S. A. J. (2009). *O papel da auto-eficácia no sucesso académico: Um estudo com estudantes do ensino superior*. Comunicação oral apresentada no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 9-11 de Setembro.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Polydoro, S. A. J. (2011). *Escala de autoeficácia na formação superior: Análise fatorial confirmatória*. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação /Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, 25-27 de julho.
- Vieira, D. A., Polydoro, S. A. J., & Coimbra, J. L. (2009). Auto-eficácia na formação superior (AEFS): Estudo de validação em estudantes do ensino superior em Portugal. *Livro de resumos da XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.63-64). Campinas, São Paulo: Universidade de São Francisco, 29-31 de Julho e 1 de Agosto.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self- efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescent's development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). IAP (Information Age Publishing). USA.

9. Material

O material encontra-se em anexo mas a sua utilização carece de contacto prévio com as autoras.

10. Edição e distribuição

Contactar as autoras.

11. Contacto com os autores

Diana Aguiar Vieira, dianavieira@iscap.ipp.pt

ISCAP, Instituto Politécnico do Porto

Rua Jaime Lopes Amorim s/n, 4465-004 São Mamede Infesta

Soely Polydoro, soelypolydoro@gmail.com

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas – SP

13083-970 Brasil

ANEXO

AUTOEFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR (AEFS)

(Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Adap. por Vieira, Caires & Polydoro, 2011)

Para cada frase, indique em que medida **se sente confiante na sua capacidade actual** para desempenhar a atividade apresentada, fazendo um círculo no número correspondente na coluna “**NÍVEL DE CONFIANÇA**”, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Nada confiante					Totalmente confiante

1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação	1	2	3	4	5	6
2. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso	1	2	3	4	5	6
3. Responder às exigências do meu curso	1	2	3	4	5	6
4. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso	1	2	3	4	5	6
5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação	1	2	3	4	5	6
6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas	1	2	3	4	5	6
7. Trabalhar em grupo	1	2	3	4	5	6
8. Compreender os conteúdos abordados no curso	1	2	3	4	5	6
9. Tomar decisões relacionadas com a minha formação	1	2	3	4	5	6
10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso	1	2	3	4	5	6
11. Esforçar-me nas atividades académicas	1	2	3	4	5	6
12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso	1	2	3	4	5	6
13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores	1	2	3	4	5	6
14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos	1	2	3	4	5	6
15. Planear a realização das atividades solicitadas pelo curso	1	2	3	4	5	6
16. Perguntar quando tenho dúvidas	1	2	3	4	5	6
17. Estabelecer amizades com os colegas do curso	1	2	3	4	5	6
18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso	1	2	3	4	5	6
19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação	1	2	3	4	5	6
20. Preparar-me para as avaliações	1	2	3	4	5	6

10

ESCALA DE EMPATIA PARA MÉDICOS - VERSÃO PARA ESTUDANTES (JSE-SPV)

Manuel João Costa¹, Alexandra Ferreira-Valente¹, & Patrício Costa^{1,2}

¹Escola de Medicina, Universidade do Minho, ²Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

1. Indicações

A *Jefferson Scale of Physician Empathy - student version* (JSE-S) foi desenvolvida por Hojat e colaboradores (2001). Esta escala destina-se a avaliar a atitude face à empatia de estudantes do ensino superior a frequentar o curso de medicina.

A JSE-S, cuja versão portuguesa se designa Escala de Empatia para Médicos versão para estudantes (JSE-spv), avalia três dimensões da atitude face à empatia: *tomada de perspetiva* (TP, *perspective taking*), *compaixão* (C, *compassionate care*) e *capacidade de se colocar no lugar do paciente* (CCLP, *standing in the patient's shoes*). A dimensão *tomada de perspetiva*, composta por 10 itens, pode ser considerada o ingrediente chave, segundo Hojat e colaboradores (2002) da empatia, referindo-se à capacidade do médico ou profissional de saúde compreender o que experiencia, pensa e sente o paciente a partir do quadro de referência do paciente, i.e., da sua perspetiva (e.g. item 13 “Os médicos deviam tentar compreender o que se passa na cabeça dos seus pacientes, prestando mais atenção à sua comunicação não-verbal e linguagem corporal”; e item 16 “Um componente importante do relacionamento de um médico com os seus pacientes é a compreensão do estado emocional do paciente e da respetiva família”). A dimensão *capacidade de colocar-se no lugar do paciente* é composta por dois itens (e.g. item 6 “Pelo facto das pessoas serem diferentes, é difícil para um médico ver as coisas da perspetiva dos pacientes). Esta dimensão avalia o quanto é para o respondente difícil colocar-se no lugar do outro, como se fosse o outro (Hojat et al., 2001; Hojat et al., 2002). Finalmente, a dimensão *compaixão*,

composta por sete itens, designa, segundo Hojat e colaboradores (2001, 2002) uma combinação entre empatia com um grau suficiente de “*sympathy*” (e.g. item 11 “As enfermidades dos pacientes só podem ser curadas com tratamentos médicos ou cirúrgicos; conseqüentemente, os laços emocionais dos médicos com os seus pacientes não têm qualquer influência significativa no tratamento médico e cirúrgico”; item 8 “A atenção dedicada às experiências pessoais dos pacientes não influencia os resultados do tratamento”).

2. História

A JSE-S foi concebida por Hojat e colaboradores em 2001. Este instrumento nasce da necessidade de construir uma escala desenhada especificamente para estudantes de medicina, centrada no contexto da relação médico-utente. Trata-se de uma medida de autorrelato composta por 20 itens que avaliam a atitude dos estudantes face à empatia no contexto da relação médico-utente (Hojat et al., 2001).

A construção e validação da JSE-S compreendeu seis etapas (Hojat, 2007; Hojat et al., 2001):

- (i) Construção da versão preliminar com 90 itens. Para tal, os autores começaram por conduzir uma revisão da literatura publicada entre 1955 e 1999 e indexada na MEDLINE para identificar conceitos relacionados. Usaram-se os termos “empatia” e “médico/médicos”. A pesquisa resultou em 107 fontes bibliográficas. Com base nos conceitos relacionados com empatia identificados nas fontes selecionadas foram construídos 90 itens. Estes abrangiam, entre outras, a compreensão de experiências subjetivas, a relação interpessoal com o utente, o humor e a tomada de perspectiva do outro.
- (ii) Avaliação da validade facial da versão preliminar. Os autores recorreram ao método *theory-based* para seleção dos itens desenvolvido por Reiter-Palmon e Connelly (2000). Os itens foram avaliados por um painel de juizes não especialistas em empatia médica que se pronunciaram sobre a relevância do conteúdo dos itens.
- (iii) Avaliação da validade de conteúdo da versão preliminar. Os autores utilizaram uma versão abreviada do método de Delphi (Cyphert & Gant, 1970). A versão preliminar foi enviada a 100 médicos, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 55%. A carta de apresentação explicava brevemente a definição de empatia. Os participantes assinalaram os itens que considerassem irrelevantes, alteraram os restantes itens para aumentar a sua compreensibilidade, e sugeriram novos itens. Foram excluídos os itens considerados irrelevantes por pelo menos cinco participantes, e as sugestões de alteração foram incorporadas. Este processo resultou numa versão modificada da escala com 45 itens.

- (iv) Análise preliminar das propriedades psicométricas e construção da escala piloto com 20 itens. A escala modificada foi preenchida por 41 médicos residentes e por 193 estudantes de medicina. Os participantes assinalaram o grau de concordância com as afirmações numa escala de tipo Likert com sete pontos. Para avaliar a validade fatorial da escala, os autores realizaram uma análise de componentes principais. Esta análise resultou na retenção de 20 itens e na extração de quatro componentes (*physician's view from patient's perspective; understanding patient's experiences, feelings and clues; ignoring emotions in patient care; e thinking like the patient*), para 56% de variância explicada. Na amostra de estudantes a consistência interna para a escala total estimou-se em 0.89. A análise das correlações entre os resultados obtidos e outras variáveis (e.g. Interpersonal Rating Index – Davis, 1983; NEO Personality Inventory, NEO-PI-R – Costa & McCrae, 1992) suportou a validade convergente e divergente desta versão.
- (v) Adaptação da versão piloto e origem das versões finais para médicos (JSE-HP, Hojat et al., 2002) e para estudantes de medicina e outros profissionais de saúde (JSE-S, Hojat et al., 2001). Os autores realizaram ligeiras modificações à escala para balancear os itens construídos na positiva e na negativa, bem como para melhorar a compreensibilidade dos itens em futuras traduções para outros idiomas (Hojat, 2007).
- (vi) Estudo das propriedades psicométricas da versão final da JSE-S. Uma segunda amostra independente de 685 estudantes de medicina respondeu à JSE-S e a outros questionários de empatia e personalidade (*ibidem*). Os resultados suportaram a fiabilidade (α Cronbach = 0.80) e validade convergente e divergente da escala. A análise da estrutura fatorial da versão revista desta escala, permitiu estabilizar a sua estrutura em três fatores: *perspective taking, compassionate care, e standing in the patient's shoes* (cf. Hojat et al., 2002).

A JSE-S foi traduzida, adaptada e validada em vários idiomas e países (Hemmerdinger, Stoddart, & Lilford, 2007; Hojat, 2007; Leombruni et al., 2014; Preusche & Wagner-Menghin, 2013). A literatura suporta a fiabilidade e validade das versões traduzidas, as quais revelaram propriedades psicométricas similares às da versão original (*ibidem*).

3. Fundamentação Teórica

Desde muito cedo a empatia foi considerada um aspeto fundamental da relação terapêutica. O constructo foi proposto pela primeira vez por Robert Vicher em 1872 (Hojat et al., 2001) e tem granjeado a atenção de investigadores e clínicos desde então. Em 1959, Carl Rogers, salienta a importância deste constructo como uma das três condições fundamentais necessárias à auto-atualização do cliente em psicoterapia. Por outras palavras, a empatia, definida por Rogers como a capacidade de “perceive the internal

frame of reference of another with accuracy *as if one were* the other person but without ever losing the ‘as if’ condition” (p. 210), é condição necessária e suficiente ao crescimento pessoal do outro, a par da genuinidade do terapeuta e da aceitação incondicional.

A definição de empatia não é, no entanto, consensual (para uma revisão da literatura ver Hemmerdinger et al., 2007; Hojat, 2007; Hojat & Gonnella, 2015). Enquanto autores como Hogan (1969) e Wispé (1986) salientam o carácter cognitivo da empatia, Clark (1980) e Shafer (1959), entre outros, enfatizam a sua dimensão afetiva. Os primeiros definem este constructo como a capacidade de tomar a perspetiva do outro e apreender a condição e estado de espírito deste. Os segundos, pelo contrário, definem-no pela partilha de um estado interior e pela capacidade de sentir a experiência, necessidades, desejos e emoções de outrem *como se* fossem seus.

Na viragem do século, Hojat e colaboradores (2001, 2002) interessam-se pelo estudo da empatia no contexto da relação médico-utente. Os autores parecem concordar com a definição proposta por Rogers e com a concetualização cognitiva do constructo. Hojat (2007) refere-se à empatia como um atributo predominantemente cognitivo relacionado com a compreensão das experiências, preocupações e perspetivas de outrem, e com a capacidade de comunicar essa compreensão (ver também Hojat et al., 2002). O constructo de empatia distancia-se assim do conceito de “*sympathy*”. Enquanto a primeira apela à compreensão e comunicação desta, a “*simpatia*” apela à capacidade de “sentir com” e “sentir como” (Kunyk & Olson, 2001). Tratar-se-ia de um ato involuntário no qual prevalece o processamento mental das emoções (Hojat, 2007; Hojat et al., 2001). Em ambas, empatia e simpatia, parece haver partilha entre os intervenientes. Mas, enquanto na empatia há uma partilha de compreensão, na simpatia tratar-se-ia de uma partilha afetiva (Hojat et al., 2002).

No campo da medicina, a importância da empatia tem vindo a ser reconhecida por clínicos e académicos (Colliver, Conlee, Vershulst, & Dorsey, 2010). Entre os benefícios desta contam-se, por exemplo, a maior celeridade e correção do diagnóstico, a satisfação do utente com o médico, a adesão ao tratamento, e maior qualidade de vida e bem-estar do utente (Del Canale et al., 2012; Hojat, 2007; Pollak et al., 2007). Por isso, não é de estranhar que haja um crescente interesse da academia pelo estudo e promoção desta competência entre profissionais de saúde (Magalhães, DeChamplain, Salgueira, & Costa, 2010).

A dificuldade em chegar a uma definição consensual de empatia reflete-se na construção e publicação de mais de 40 instrumentos para a avaliar (ver Hemmerdinger et al., 2007 para uma revisão sistemática). Tais instrumentos, sejam escalas de autorrelato (e.g. Empathy Scale - Hogan, 1969; IRI – Davis, 1983) ou instrumentos de hétéroresposta, seja a perspetiva do paciente, seja a perspetiva de um observador/especialista (e.g. Consultation and Relational Empathy Measure – Mercer, Maxwell, Hany, & Watt, 2004; Four Habits Coding Scheme – Krupat, Frankel, Stein, & Irish, 2006), avaliam diferentes dimensões de empatia, em função da definição do constructo considerada.

A Escala de Empatia para médicos de Jefferson (Hojat et al., 2001, 2002) surge da necessidade de criar um instrumento centrado no contexto de prestação de cuidados médicos e desenhado para avaliar a empatia de profissionais de saúde. A escala conta com duas versões que avaliam o comportamento empático de médicos (JSE-HP; Hojat et al., 2002), e a atitude face à empatia de estudantes de medicina e outros profissionais de saúde (JSE-S; Hojat et al., 2001). Quer a versão original, quer as cerca de 25 versões adaptadas para outros idiomas demonstraram propriedades psicométricas satisfatórias (Hemmerdinger et al., 2007; Hojat, 2007; Preusche & Wagner-Menghin, 2013).

4. Estudos realizados em Portugal

A versão para estudantes da Escala de Empatia para Médicos de Jefferson (JSE-spv) foi adaptada para a população portuguesa por Magalhães e colaboradores (2010). Após tradução e retroversão, segundo a metodologia da *tradução direta modificada* (Behling & Kenneth, 2000), a JSE-spv foi submetida a preenchimento com *cognitive debriefing* por uma amostra piloto de estudantes de medicina (Magalhães et al., 2010). Magalhães, Salgueira, Costa, & Costa (2011) avaliaram as propriedades psicométricas da escala com base nos dados recolhidos numa amostra de 476 estudantes de medicina. Os resultados suportaram a fiabilidade da escala (α Cronbach = 0.77) e a análise fatorial confirmatória permitiu testar a estrutura de três fatores proposta pelos autores da versão original. O modelo modificado revelou um ajustamento satisfatório (CFI = 0.95). No entanto, este modelo apresenta uma estrutura fatorial diferente da original, dificultando, por isso, a comparação com outros estudos internacionais. Acresce que os autores não analisaram a sensibilidade dos itens, a fiabilidade das dimensões da escala e a validade convergente da JSE-spv, nem sugerem pontos de corte e normas para a população portuguesa. É, por isso, pertinente aprofundar o estudo das propriedades psicométricas da JSE-spv com uma amostra da população mais alargada.

O presente trabalho surge na sequência dos trabalhos realizados pelos autores da versão portuguesa e daquele levado a cabo recentemente por Hojat e Gonnella (2015). Com base em dados recolhidos junto de onze coortes de estudantes de medicina, os autores fazem a proposta preliminar das normas e pontos de corte para a população dos USA (Hojat & Gonnella, 2015). Apresentam-se neste capítulo a avaliação das propriedades psicométricas da versão portuguesa desta escala e o cálculo dos pontos de corte para estudantes portugueses por sexo.

A amostra incluiu 979 participantes (66% do sexo feminino), estudantes do primeiro ano do curso de medicina da Escola de Medicina da Universidade do Minho de 8 diferentes coortes (anos letivos de 2007/2008 a 2014/2015). Os critérios de exclusão compreendem: não ter nacionalidade portuguesa e ter cinco ou mais respostas omissas à JSE-spv (Hojat, 2007). Como se pode ver na Tabela 1, os participantes tinham idades compreendidas entre 17 e 40 anos de idade ($M=19.14$; $DP=2.93$), sendo, na sua maioria, provenientes dos distritos de Braga (56%) e do Porto (23%).

Tabela 1 | Caracterização da Amostra por Ano de Admissão

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
N	104	133	130	126	141	131	106	108	979
Sexo (%)									
Feminino	65.4	69.2	66.2	64.3	63.1	67.9	66	69.4	66.4
Masculino	34.6	30.8	33.8	35.7	36.9	32.1	34	30.6	33.6
Idade									
<i>M</i>	19.25	19.23	18.88	18.76	19.87	19.83	18.57	18.35	19.14
<i>DP</i>	2.49	2.76	2.44	2.67	4.13	3.95	1.23	1.22	2.93

Todos os participantes responderam a um questionário sociodemográfico (e.g. idade, género, formas de acesso, distrito de origem) e à versão portuguesa para estudantes da JSE-spv (Magalhães et al. 2010), no âmbito do *Estudo Longitudinal da Escola de Medicina Universidade do Minho* (ELECSUM; Costa et al., 2009).

O ELECSUM foi apresentado aos participantes no dia de acolhimento dos estudantes no início do seu curso. Após assinatura do consentimento informado, e garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados (para uma descrição detalhada dos procedimentos ver Costa et al., 2009), os participantes preencheram individualmente os instrumentos. As análises estatísticas foram realizadas com recurso aos programas IBM SPSS (v. 22) e AMOS (v. 22).

As estatísticas descritivas para os 20 itens da JSE-spv são apresentadas na Tabela 2 (coloca-se breve descrição dos itens para se perceberem o seu conteúdo). Para 19 itens a escala foi usada na sua totalidade, com as respostas a variar entre 1 e 7. À exceção do item 2 ("Os pacientes sentem-se melhor quando os médicos compreendem o que eles sentem"), os itens apresentaram valores absolutos de assimetria e curtose dentro dos limites (3 e 8-10, respetivamente) propostos por Kline (1998). A média das respostas aos itens variou entre 1.67 (*DP* = 1.15) para o item 19 ("Não aprecio literatura não médica ou outras formas de arte"), e 6.51 (*DP* = 0.81) para o item 2. Os itens invertidos a demonstraram uma média mais baixa ($1.67 < M < 3.64$) que os restantes ($4.88 < M < 6.51$).

Tabela 2 | Estatísticas Descritivas dos Itens da JSE-spv

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	Me	Mín-Max	Assimetria	Curtose
...não tem influência no tratamento	1.78	1.40	1	1-7	2.27	4.80
pacientes sentem-se melhor...	6.51	0.81	7	1-7	-2.60	10.27
tomar perspetiva dos pacientes	3.50	1.24	4	1-7	0.15	-0.41
perceber a linguagem não-verbal	5.98	1.04	6	2-7	-1.00	0.79
sentido de humor ajuda	4.99	1.45	5	1-7	-0.56	-0.11
difícil ver perspetiva do outro	3.64	1.41	4	1-7	0.23	-0.58
emoções não são importantes	1.73	1.11	1	1-7	2.20	5.75

Itens	<i>M</i>	<i>DP</i>	Me	Mín-Max	Assimetria	Curtose
não atenção às experiências	2.08	1.16	2	1-7	1.42	2.44
colocar-se no lugar dos pacientes	5.47	1.36	6	1-7	-0.76	0.03
pacientes valorizam compreensão só tratamento médico ou cirúrgico	5.90	1.12	6	1-7	-1.32	2.43
fazer perguntas não ajuda	1.87	1.07	2	1-7	1.50	2.74
tentar saber o que se passa	2.17	1.37	2	1-7	1.48	2.02
emoções não devem estar presentes	5.63	1.24	6	1-7	-1.03	1.09
empatia deve estar no tratamento	2.07	1.26	2	1-7	1.52	2.46
empatia importante para o médico	5.55	1.34	6	1-7	-1.06	0.99
relação do médico e doente	5.93	1.02	6	1-7	-1.13	1.83
pensar como os pacientes	4.88	1.41	5	1-7	-0.52	-0.08
não aprecio literatura não médica	4.75	1.49	5	1-7	-0.43	-0.31
empatia é fator terapêutico	1.67	1.15	1	1-7	2.09	4.44
	5.90	1.20	6	1-7	-1.50	3.08

Como pode ser visto na Tabela 3, o nível médio de empatia no momento de admissão variou entre 109.47 (*DP*= 11.15) em 2007 e 113.59 (*DP*= 9.45) em 2012. Para a escala total, os valores de assimetria e curtose estavam dentro dos limites considerados normais, com valores absolutos inferiores a 3 e a 8, respetivamente (Kline, 1998).

Tabela 3 | Estatísticas Descritivas e Consistência Interna para o Score Total de Empatia por Ano de Admissão

Ano de Admissão	n	<i>M</i>	<i>DP</i>	Me	Mín-Max	Assimetria	Curtose	α Cronbach
2007	104	109.47	11.15	110.0	81-132	-0.28	-0.31	0.80
2008	133	110.98	10.41	111.0	76-134	-0.41	0.61	0.75
2009	130	110.62	10.06	111.0	85-135	-0.28	-0.20	0.74
2010	126	116.87	10.63	118.5	84-136	-0.88	0.78	0.81
2011	141	107.67	12.19	109.0	52-135	-0.90	2.51	0.81
2012	131	113.59	9.45	114.0	86-137	-0.38	0.11	0.72
2013	106	112.56	12.30	113.5	45-135	-1.59	7.47	0.84
2014	108	110.25	10.90	112.0	75-137	-0.30	0.04	0.78
Total	979	111.49	11.19	112.0	45-137	-0.68	1.74	0.79

A análise fatorial confirmatória resultou na replicação da estrutura fatorial com três fatores encontrada para a versão original na amostra. O ajustamento do modelo foi avaliado através dos índices habituais: qui-quadrado sobre os graus de liberdade (χ^2/df), comparative fit index (CFI), parsimony comparative fit index (PCFI), goodness of fit index (GFI), parsimony goodness of fit index (PGFI) e root mean square error of approximation (RMSEA). Considerou-se um ajustamento aceitável ou bom (respetivamente) quando: χ^2/df era menor do que 5 ou 2, CFI e GFI eram maiores do que 0.8 ou 0.9, PCFI e PGFI eram

maiores do que 0.6 ou 0.8 e RMSEA era menor do que 0.1 ou 0.08 (Hu & Bentler, 1999). Dois dos seis índices suportaram o bom ajustamento do modelo, ao passo que os restantes quatro indicam um ajustamento apenas aceitável do modelo inicial ($\chi^2/df = 4.06$; CFI = 0.86; PCFI = 0.76; GFI = 0.93; PGFI = 0.75; RMSEA = 0.06 ($p=0.01$); ECVI = 0.79).

A inspeção dos itens da JSE-spv sugere que os itens 9 (“Os médicos deviam experimentar ‘colocar-se no lugar’ dos seus pacientes quando lhes estão a prestar cuidados”) e 17 (“Os médicos deviam tentar pensar como os seus pacientes para prestarem melhores cuidados”) têm um conteúdo semelhante, o que pode dar origem a níveis de ajustamento mais reduzidos. Com base na análise dos índices de modificação, os termos dos erros para os itens 9 e 17 foram correlacionados. O modelo final apresentou um ajustamento aceitável a bom ($\chi^2/df = 3.36$; CFI = 0.89; PCFI = 0.78; GFI = 0.94; PGFI = 0.75; RMSEA = 0.05 (n.s.); ECVI = 0.66), e, em todo caso, um ajustamento melhor do que o encontrado para o modelo inicial (ECVI: 0.79 Vs. 0.66).

A Figura 1 apresenta os valores dos pesos fatoriais estandardizados e a fiabilidade individual de cada item no modelo final. Oito itens apresentam níveis de saturação inferiores aos valores de referência de 0.50, o que representa que menos de 25% do resultado desse item é explicado pela dimensão latente. No entanto, 18 dos 20 itens que compõem a JSE-spv apresentam níveis de saturação superiores a 0.30, dando assim suporte à significância prática mínima (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998).

A validade convergente da escala foi avaliada pelo cálculo da Variância Extraída Média (VEM; Fornell & Larcker, 1981). Apenas para a dimensão *capacidade de se colocar no lugar do paciente* se observou uma VEM adequada (0.59; Hair et al., 1998). Para as restantes dimensões, a VEM observada foi inferior aos valores de referência (0.28 para a dimensão *compaixão* e 0.36 para a dimensão *tomada de perspetiva*).

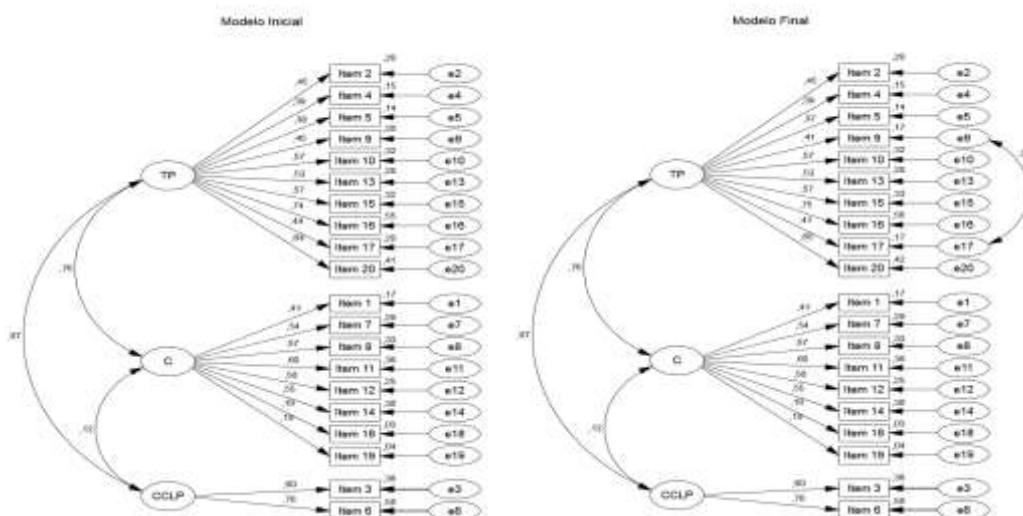


Figura 1 | Análise fatorial confirmatória: modelo inicial e modelo final

Estes resultados confirmam a estrutura trifatorial da JSE-spv definida pelos autores da escala original. No entanto, os baixos índices de correlação observados entre a terceira dimensão da escala e as restantes não suportam, na nossa amostra, a hipótese de Hojat (2007) sobre a existência de um fator geral de segunda ordem. À semelhança da escala original, verificou-se que a existência de dois itens JSE-spv que se agregam numa terceira dimensão, designadamente “É difícil para um médico ver as coisas na perspectiva dos pacientes” (item 3) e “Porque as pessoas são diferentes, é difícil ver as coisas da perspectiva dos pacientes” (item 6). O facto da dimensão se restringir a dois itens poderá originar limitações ao nível da consistência e precisão da medida.

A fiabilidade da JSE-spv e suas dimensões foi avaliada pelo cálculo da consistência interna e da fiabilidade de constructo (Tabela 3). A JSE-spv demonstra uma consistência interna aceitável (α Cronbach = 0.79). A consistência interna para as três dimensões da JSE-spv tomadas individualmente varia entre 0.63 e 0.78. O cálculo da fiabilidade de constructo resultou em níveis aceitáveis a elevados de consistência interna dos itens reflexivos dos constructos ($0.74 < FC_j < 0.84$) para as dimensões da escala, e num nível de fiabilidade de constructo elevado ($FC_j = 0.91$) para a JSE-spv (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 1998).

5. Procedimentos de administração e cotação

A administração da escala, individual ou em grupo, pode ser realizada por escrito ou oralmente (Hojat, 2007; Magalhães et al., 2011). Num estudo recente, Hojat e Gonnella (2015) compararam os resultados obtidos por duas amostras que preencheram a versão papel-e-lápis da JSE-S ou a versão eletrónica da escala. Os autores concluíram que podem ser alcançados resultados semelhantes com ambas as versões da escala, recomendando, por isso, o uso de qualquer uma delas. O tempo médio de resposta situa-se entre 5 a 10 minutos.

Aos participantes é pedido que indiquem o grau de concordância com cada uma das afirmações ao longo de uma escala de tipo *Likert*, de 1 (“discordo totalmente”) a 7 (“concordo totalmente”). Dez itens são cotados de forma direta de um a sete; os restantes itens estão invertidos. Os autores da escala recomendam a exclusão do participante sempre que se verificarem mais do que quatro valores omissos (Hojat, 2007). Nos restantes casos, os autores sugerem que os valores omissos sejam substituídos pela média. A JSE-S permite a obtenção de quatro cotações diferentes: a pontuação total da escala e três pontuações relativas às dimensões da JSE-S. A primeira é obtida pela soma das cotações atribuídas a cada um dos itens da escala; as restantes através da soma das cotações dos itens que compõem cada dimensão.

6. Interpretação dos resultados

A JSE-S avalia três dimensões da atitude face à empatia: *tomada de perspectiva*, *compaixão* e *capacidade de se colocar no lugar do paciente*. Os valores superiores

correspondem a uma atitude face à empatia mais favorável, maior capacidade de tomada de perspetiva, maior compaixão ou maior capacidade de se colocar no lugar do paciente.

Num estudo recente Hojat e Gonnella (2015) publicaram as normas e os pontos de corte para homens e para mulheres (baixa empatia: $\leq M-1.5DP$; empatia elevada: $\geq M+1.5DP$) numa amostra de 2637 estudantes de medicina. A necessidade do cálculo de normas por sexo prende-se com o facto da investigação anterior ter vindo a demonstrar que as mulheres reportam, consistentemente, níveis de atitude face à empatia significativamente superiores do ponto de vista estatístico aos dos seus congéneres do sexo masculino (para uma revisão da literatura ver Hojat, 2007).

As normas da escala para a população portuguesa não foram ainda publicadas. A aplicação do procedimento adotado por Hojat e Gonnella (2015) permitiu estimar os pontos de corte preliminares para a população portuguesa a partir dos resultados obtidos para a nossa amostra. As estudantes do sexo feminino reportam um nível de empatia médica de 112.38 em média ($DP= 11.04$), considerando-se como ponto de corte para um baixo nível de empatia nas mulheres o valor 95.82 (corresponde a $M-1.5DP$), e um ponto de corte para um elevado nível de empatia o valor de 128.95 (corresponde a $M+1.5DP$). Os estudantes do sexo masculino reportam uma empatia média de 109.73 ($DP = 11.28$), estabelecendo-se como pontes de corte para um nível de empatia baixo e elevado os valores de 92.81 e de 126.65, respetivamente.

7. Avaliação crítica

A importância da empatia no contexto da prestação de cuidados de saúde tem sido demonstrada pela literatura (ver Hojat, 2007 para uma revisão). De entre as mais de 40 escalas de empatia, a JSE-S é utilizada como uma medida de empatia em estudantes de medicina no contexto da prestação de cuidados médicos. Afigura-se como uma escala específica quanto ao seu conteúdo e quanto ao seu contexto de aplicação (Hojat, 2007; Hojat & Gonnella, 2015). Trata-se da escala de empatia mais utilizada em todo o mundo na investigação em educação médica (Hemmerdinger et al., 2007), tendo demonstrado qualidades psicométricas satisfatórias em todas as suas versões traduzidas e adaptadas para diversos idiomas e culturas (Hemmerdinger et al., 2007; Hojat, 2007; Hojat & Gonnella, 2015; Leombruni et al., 2014; Preusche & Wagner-Menghin, 2013).

A sua vasta difusão testemunha a ampla aceitabilidade da JSE-S na comunidade científica da área da educação médica. Assim a utilização da JSE-S permite comparabilidade entre estudos levados a cabo em diferentes partes do mundo, bem como a prossecução de estudos transculturais sobre a empatia. Os resultados do nosso estudo suportam, ainda que de forma limitada, a sensibilidade dos itens, a validade de constructo e a fiabilidade da versão portuguesa da JSE-S. Por isso, a escala pode ser utilizada em Portugal para aferir a atitude face à empatia em estudantes de medicina portugueses.

A JSE-spv apresenta diversas limitações que deverão ser tidas em consideração aquando da sua utilização. Ao tratar-se de uma medida de autorrelato, as pontuações na JSE-spv são potencialmente condicionadas por enviesamentos, por exemplo decorrentes

de desejabilidade social. O risco de incorrer nestes enviesamentos é ainda ampliado pela natureza da própria escala. Com efeito, a JSE-spv avalia unicamente dimensões cognitivas da atitude face à empatia, e não a empatia em si mesma nas suas múltiplas facetas. À luz das múltiplas definições de empatia, é discutível que tais facetas de empatia incluam, para além da atitude face à empatia, a disposição para encetar um comportamento empático, a capacidade de o levar a cabo, assim como uma componente afetiva (Clark, 1980; Shafer, 1959). Por outro lado, a análise das estatísticas descritivas dos itens é reveladora de uma variabilidade limitada dos itens, particularmente do item 2. Isto traduz-se numa baixa sensibilidade de pelo menos um item da JSE-spv.

As qualidades psicométricas desta versão da escala são apenas razoáveis, à semelhança do que acontecia para a versão original e outras versões traduzidas (e.g. Leombruni et al., 2014). Se por um lado os resultados confirmam a estrutura trifatorial da JSE-spv, a escala é estruturalmente desequilibrada. Para além de o número de itens por dimensão ser heterogéneo, uma das dimensões tem um número muito reduzido de itens (apenas dois). Assim, não é de estranhar a obtenção de níveis apenas aceitáveis de consistência interna e de fiabilidade de constructo. Acresce ainda os baixos níveis de índices de correlação entre a dimensão *capacidade de se colocar no lugar do paciente* e as restantes dimensões. Isto traduz-se na não confirmação da existência de um fator de segunda ordem quando tal modelo foi testado. Este resultado pode dever-se, pelo menos em parte, à formulação dos próprios itens que integram cada uma das dimensões. Com efeito, dez dos itens da escala estão formulados na negativa, os quais se distribuem pela segunda e terceira dimensões da escala. No entanto, a maioria dos estudos publicados em Portugal e em outros países apresentam conclusões baseadas no *score* total da JSE-S (e.g. Hojat et al., 2002; Leombruni et al., 2014; Magalhães et al., 2011). Atendendo a estes resultados a interpretação destes *scores* totais deve ser feita com cuidado.

Os resultados indicam uma fiabilidade individual dos itens apenas aceitável. As diferenças encontradas na saturação dos itens podem ser, em parte, explicadas pela utilização do modelo de análise fatorial confirmatória (AFC), por oposição à análise de componentes principais (ACP) usada pelos autores da escala original. Com efeito a AFC é um modelo reflexivo que se baseia na variância comum entre as variáveis, e não um modelo formativo (como acontece na ACP) baseado na variância total entre variáveis. Os resultados encontrados são, porém, congruentes com aqueles reportados em estudos de validação de outras versões traduzidas da JSE-S que utilizam a AFC (e.g. Leombruni et al., 2014). Por último, os resultados dão um suporte apenas limitado à validade convergente da escala.

As limitações que discutimos anteriormente apontam para a necessidade de melhorar a robustez da JSE-spv, em particular no que toca à sua fiabilidade e validade convergente, bem como homogeneizar a formulação de alguns dos seus itens e equilibrar a sua estrutura. No futuro, a investigação deveria ainda estabelecer a validade de critério da JSE-spv, pelo estudo da correlação com as variáveis que a literatura demonstra estarem associadas à empatia (Hojat, 2007). A este respeito, pode ser pertinente a utilização de técnicas alternativas de avaliação da empatia de estudantes, tais como a observação em

contextos reais ou simulados por juízes experientes no estabelecimento de uma relação empática por profissionais de áreas diversas da saúde (e.g., psicoterapeutas). Pressupõe-se a existência de correlações positivas entre as pontuações obtidas com a JSE-spv e aquelas atribuídas por juízes. Finalmente, importa adaptar e estudar as propriedades psicométricas da JSE-spv em outras populações de estudantes e profissionais da área da saúde, bem como estabelecer as normas para a população portuguesa.

8. Bibliografia

- Behling, O., & Kenneth, S. (2000). Translating Questionnaires and Other Research Instruments: Problems and Solutions. *Sager University Papers Series on Quantitative Applications in the Social Sciences*, series nº07-131. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, K. (1980). Empathy: A neglected topic in psychological research. *American Psychologist*, *35*(2), 187-190. doi: [10.1037/0003-066X.35.2.187](https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.187)
- Colliver, J. A., Conlee, M. J., Verhulst, S. J., & Dorsey, J. K. (2010). Reports of the decline of empathy during medical education are greatly exaggerated: A reexamination of the research. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *85*(4), 588-593. doi: [10.1097/ACM.0b013e3181d281dc](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181d281dc)
- Costa, M. J., Magalhães, E., Portela, M., Oliveira, P., Salgueira, A.P., & Sousa, N. (2009). O estudo longitudinal da Escola de Medicina da Universidade do Minho. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Eds.). *Atas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 5195-5205). [Braga: Universidade do Minho]. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Costa, P., & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cyphert, F., & Gant, W. (1970). The Delphi technique: A tool for collecting opinions in teacher education. *The Journal of Teacher Education*, *21*, 417-425. doi: [10.1177/002248717002100316](https://doi.org/10.1177/002248717002100316)
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 113-126. doi: [10.1037/0022-3514.44.1.113](https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113)
- Del Canale, S., Louis, D., Maio, V., Wang, X., Rossi, G., Hojat, M., & Gonnella, J. (2012). The relationship between physician empathy and disease complications: an empirical study of primary care physicians and their diabetic patients in Parma, Italy. *Academic Medicine*, *87*(9), 1243-1249. doi: [10.1097/ACM.0b013e3182628fbf](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182628fbf)
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50. doi: [10.2307/3151312](https://doi.org/10.2307/3151312)
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). New York, NY: Prentice Hall.
- Hemmerdinger, J., Stoddart, S., & Lilford, R. (2007). A systematic review of tests of empathy in medicine. *BMC Medical Education*, *7*, 1-8. doi: [10.1186/1472-6920-7-24](https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-24)
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *33*(3), 307-316. doi: [10.1037/h0027580](https://doi.org/10.1037/h0027580)
- Hojat, M. (2007). *Empathy in patient care: antecedents, development, measurement, and outcomes*. New York, NY: Springer.
- Hojat, M., & Gonnella, J. S. (2015). Eleven years of data on the Jefferson Scale of Empathy-Medical Student Version (JSE-S): Proxy norm data and tentative cutoff scores. *Medical Principles and Practice*, *24*, 344-350. doi: [10.1159/000381954](https://doi.org/10.1159/000381954)
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Veloksi, J. J., & Magee, M. (2002). The Jefferson Scale of Physician Empathy: Further psychometric data and differences by gender and specialty at item level. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *77*(10 Suppl), S58-S60. doi: [10.1097/00001888-200210001-00019](https://doi.org/10.1097/00001888-200210001-00019)
- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Cohen, M. J. M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., Veloksi, J., & Magee, M. (2001). The Jefferson Scale of Physician Empathy: Development and preliminary psychometric data. *Educational and Psychological Measurement*, *61*, 349-365. doi: [10.1177/00131640121971158](https://doi.org/10.1177/00131640121971158)
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *1*, 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Kline, R. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, NY: Guilford.

- Krupat, E., Frankel, R., Stein, T., & Irish, J. (2006). The Four Habits Coding Scheme: Validation of an instrument to assess clinicians' communication behavior. *Patient Education and Counseling*, 62(1), 38-45. doi: [10.1016/j.pec.2005.04.015](https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.04.015)
- Kunyk, D., & Olson, J. K. (2001). Clarification of conceptualizations of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 35(3), 317-325. doi: [10.1046/j.1365-2648.2001.01848.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01848.x)
- [Leombruni, P.](#), [Di Lillo, M.](#), [Miniotti, M.](#), [Picardi, A.](#), [Alessandri, G.](#), [Sica, C.](#), Castelli, L., & Torta, R. (2014). Measurement properties and confirmatory factor analysis of the Jefferson Scale of Empathy in Italian medical students. *Perspectives on Medical Education*, 3(6), 419-430. doi: 10.1007/s40037-014-0137-9.
- Magalhães, E., De Champlain, E., Salgueira, E., & Costa, M. J. (2010). Empatia médica: adaptação e validação de uma escala para estudantes de medicina. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, et al. (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 77-89). [Braga: Universidade do Minho]. ISBN 978-989-96606-0-1
- Magalhães, E., Salgueira, A., Costa, P., & Costa, M. J. (2011). Empathy in senior year and first year medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 11(1), 52. Retrieved from <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/11/52>
- Mercer, S., Maxwell, M., Heaney, D., & Watt, G. (2004). The consultation and relational empathy (CARE) measure: Development and preliminary validation and reliability of an empathy-based consultation process measure. *Family Practice*, 21(6), 699-705. doi: [10.1093/fampra/cmh621](https://doi.org/10.1093/fampra/cmh621)
- Pollak, K., Ostbye, T., Alexander, S., Gradison, M., Bastian, L., Brouwer, R., & Lyna, P. (2007). Empathy goes a long way in weight loss discussions. Female patients are more likely to step up weight loss efforts when a physician shows empathy and offers support. *The Journal of Family Practice*, 56(12), 1031-1036.
- Preusche, I., & Wagner-Menghin, M. (2013). Rising to the challenge: Cross-cultural adaptation and psychometric evaluation of the adapted German version of the Jefferson Scale of Physician Empathy for Students (JSE-S). *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 573-587. doi: [10.1007/s10459-012-9393-9](https://doi.org/10.1007/s10459-012-9393-9)
- Reiter-Palmon, R., & Connelly, M. S. (2000). Item selection counts: a comparison of empirical key and rational scale validities in theory-based and non-theory-based item pools. *The Journal of Applied Psychology*, 85(1), 143-151. doi: [10.1037/0021-9010.85.1.143](https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.1.143)
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy: Personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.). *Psychology, a study of science: Foundations of the person and the social context* (Vol. 3, pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.
- Schafer, R. (1959). Generative empathy in the treatment situation. *Psychoanalytic Quarterly*, 28, 342-373.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321. doi: [10.1037/0022-3514.50.2.314](https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314)

9. Material

O material necessário consiste na folha com os itens da JSE-spv, a qual contém as instruções de preenchimento para os participantes.

10. Edição e distribuição

A JSE-spv pode ser obtida contactando os autores da escala original e da versão portuguesa.

11. Contacto com os autores

Manuel João Costa, mmcosta@med.uminho.pt

Escola de Medicina, Universidade do Minho
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga

Alexandra Ferreira-Valente, mafvalente@gmail.com

Escola de Medicina, Universidade do Minho
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga

Patrício Costa, pcosta@med.uminho.pt

Escola de Medicina, Universidade do Minho
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga

ESCALA DE INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA – VERSÃO PARA ESTUDANTES (EIF)

Maria do Céu Taveira, Iolanda Ribeiro, & Íris M. Oliveira

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

1. Indicações

A *Family Influence Scale* (FIS; Fouad et al., 2010) destina-se a avaliar as percepções dos estudantes do ensino superior acerca das influências da sua família de origem nas suas escolhas e desenvolvimento da carreira. A FIS avalia quatro dimensões principais da influência parental na carreira: a informação, o apoio financeiro, as expectativas familiares, e os valores e crenças familiares. Ao desenvolverem esta escala, os seus autores procuraram construir uma medida mais ampla das influências familiares nos processos de decisão e escolhas, e que pudesse ser independente da estrutura familiar e da fase de desenvolvimento dos sujeitos, já que existe evidência sobre a importância da influência familiar multifacetada nas decisões e processos de carreira ao longo de toda a vida (e.g., Bardagi, Lassance, & Teixeira, 2012; Carvalho & Taveira, 2012; Fouad, Kim, Gosh, Chang, & Figueiredo, 2015). Com efeito, escalas prévias de avaliação da influência familiar nas decisões e desenvolvimento da carreira, como a *Parent Support Scale* (PSS; Farmer et al., 1981) ou a *Sibling Support Scale* (SSS; Ali et al., 2005), destinam-se a avaliar a influência familiar relativa apenas a um tipo de elemento familiar (e.g., pais, irmãos), com impacto numa das fases da vida (e.g., a vida adulta, no caso da PSS e a adolescência, no caso da SSS), e não incluem indicadores considerados mais recentemente como muito importantes, como é o caso das expectativas familiares e culturais em relação à carreira (Fouad et al., 2010).

2. História

As facetas de influência parental na carreira avaliadas pela FIS foram identificadas num estudo fatorial exploratório (Fouad et al., 2008) e em dois outros estudos fatoriais confirmatórios (Fouad et al., 2010) realizados com estudantes universitários norte-americanos. Mais recentemente, Fouad e colaboradores (Fouad et al., 2015) realizaram um estudo de validade nomológica do constructo de influência parental tal como é avaliado pela FIS, com uma amostra com estudantes de origem norte-americana e estudantes de origem indiana, isto é, originários de uma sociedade mais individualista e outra mais coletivista, em termos do contexto de tomada de decisão de carreira.

Inicialmente foram construídos 57 itens, com base numa revisão da literatura sobre a influência da família nos processos de tomada de decisão de carreira. O formato de resposta aos itens desta primeira versão da FIS é uma escala *Likert* com 5 alternativas de resposta, em que 1 significa “Discordo fortemente” e 5 significa “Concordo fortemente”. Os resultados do estudo exploratório conduziram à retenção de 32 itens e à identificação e escolha de um modelo de quatro dimensões – expectativas familiares, apoio emocional, apoio financeiro, e informação. Estas quatro subescalas registam valores de consistência interna aceitáveis e correlações moderadas entre si. As subescalas de expectativas familiares e informação registaram também correlações positivas e negativas, de magnitude baixa, com o nível de instrução, respetivamente. Além disso, a idade registou correlações positivas baixas com a subescala de expectativas familiares, e correlações negativas baixas e moderadas, com as subescalas de informação e de apoio financeiro.

Posteriormente, os resultados do estudo fatorial confirmatório da FIS conduziram à retenção de 22 itens e permitiram concluir acerca do ajustamento de um modelo de medida com quatro variáveis latentes – informação (oito itens; e.g., “A minha família partilhou informação comigo sobre como conseguir um emprego”), expectativas familiares (seis itens; e.g., “A minha família espera que tome decisões da carreira que não os envergonhe”), apoio financeiro (cinco itens; e.g., “Porque a minha família me apoia financeiramente, posso focar-me no desenvolvimento da minha carreira”), e valores e crenças familiares (três itens; e.g., “A minha família espera que a minha carreira corresponda aos nossos valores/crenças”). Foi recolhida evidência sobre a validade convergente da FIS, a partir do teste de diferenças nos resultados em função do sexo, idade e etnia dos participantes. Registaram-se também correlações positivas de magnitude baixa a moderada com medidas de bem-estar, autoeficácia na tomada de decisão de carreira e individualismo-coletivismo, e de magnitude baixa a moderada e forte com medidas de vinculação parental. A versão da FIS com 22 itens apresentou índices adequados de fiabilidade, quer para cada subescala, quer para a escala total.

Como referido, mais recentemente, Fouad e colaboradores (Fouad et al., 2015) realizaram um estudo de validade nomológica da FIS com uma amostra com 136 participantes norte-americanos e 377 indianos, tendo analisado o padrão de correlações das quatro dimensões avaliadas pela escala com medidas de obrigação familiar, volição em relação ao trabalho, o sentido de vocação ou missão na carreira, e o envolvimento profissional. Os resultados deste último estudo, permitiram aos seus autores concluir que as quatro dimensões da FIS exercem influência na carreira, quer no grupo de participantes

norte-americanos, quer indianos. Tal como esperado, a influência familiar correlaciona-se com a obrigação familiar, volição para o trabalho, valores de trabalho, missão e envolvimento no papel de profissional.

3. Fundamentação teórica

A família de origem influencia o desenvolvimento vocacional dos indivíduos ao longo da vida, quer em termos estruturais (e.g., estatuto socioeconómico, configuração familiar), quer em termos processuais (e.g., mecanismos de socialização, interação pais/filhos) (Carvalho & Taveira, 2010). Com efeito, a família constitui, desde a infância, uma fonte primária de informação sobre o *self* e o mundo do trabalho, modela atitudes e comportamentos, é encarada e utilizada como fonte de suporte emocional e material, e guia os comportamentos de escolha e o processo de desenvolvimento vocacional dos seus membros, através das suas expectativas e valores e das oportunidades e recursos que disponibiliza, bem como através da qualidade da comunicação e do sistema de relacionamento e vinculação que proporciona (e.g., Borges, 2001; Carvalho & Taveira, 2010; Dietrich & Kracke, 2009; Faria, 2012; Fouad & Katamneni, 2008; Mouta & Nascimento, 2008; Noack, Kracke, Griewosz, & Dietrich, 2010; Super, 1990; Tracey, Lent, Brown, Soresi, & Nauta, 2006; Vignoli, 2009; Whiston & Keller, 2004). Nestes moldes, o grau de influência da família de origem na carreira pode variar de um para outro indivíduo, grupo ou cultura (e.g., Beauregard, 2007; Fouad et al., 2010; Sovet & Metz, 2014). A investigação indica ainda que a influência da família, nomeadamente a qualidade da comunicação e relação, bem como os valores familiares, são bons preditores da autoeficácia vocacional (Lent et al., 2011) e do prosseguimento de estudos universitários (Tate et al., 2014), respetivamente. A família de origem pode afetar, então, direta ou indiretamente, a confiança e oportunidades de carreira dos estudantes universitários e, como consequência, a sua satisfação com a vida académica (e.g., Blustein, 2004; Lent et al., 2011). Por sua vez, os estudantes que registam maior satisfação com a vida académica, tendem a registar maior satisfação com a vida em geral, o que reflete a importância atribuída ao trabalho por referência aos restantes papéis de vida, por muitos universitários (Lent et al., 2005).

Devido à sua importância e impacto nos processos de decisão e de desenvolvimento vocacional dos indivíduos, a influência da família deve ser objeto de avaliação e de abordagem da parte dos profissionais da intervenção vocacional. Apesar da crescente literatura sobre este tópico, o conhecimento sobre a natureza do processo de influência familiar no desenvolvimento vocacional é limitado e algo inconsistente (e.g., Gonçalves & Coimbra, 2007; Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002; Koumoundourou, Tsaousis, & Kourendou, 2011; Santos, 2010), em parte, devido aos diferentes modos usados na operacionalização dos fatores familiares (Carvalho & Taveira, 2010, p.142). A FIS pretende colmatar esta lacuna e permite operacionalizar a influência parental assente em evidência que sinaliza o apoio como uma variável de processo com impacto significativo na tomada de decisão vocacional (e.g., Carvalho & Taveira, 2010; Pinto & Soares, 2001; Young et al., 2005), sugerindo uma distinção entre apoio afetivo e apoio instrumental (Fouad et al., 2008; Lent et al., 2002; Schultheiss, Kress, Manzi, & Glasscock, 2001); e em evidência que

indica que as expectativas e os valores e crenças familiares são também variáveis com impacto significativo na carreira dos indivíduos (e.g., Whiston & Keller, 2004).

4. Estudos realizados em Portugal

Verificando-se a inexistência, no contexto cultural português, de uma medida de influência parental na carreira para universitários, procedeu-se ao estudo de validação de uma versão portuguesa da FIS, entre 2012 e 2014. A validação da FIS como opção, em vez da construção de uma medida original do constructo, ficou a dever-se à qualidade já demonstrada da escala FIS em amostras norte-americanas e indianas, e ao interesse compartilhado com a autora da medida original, em validar a FIS em diferentes culturas, sustentando estudos transculturais e colaboração internacional entre investigadores. A investigação incluiu a autorização dos autores da versão original para adaptar e validar o instrumento no país, a tradução e retroversão independentes da FIS, e um estudo-piloto com 141 estudantes de ambos os sexos, a frequentar o primeiro (53.9%), segundo (24.8%) e terceiro anos (18.4%) de Psicologia (quatro estudantes não identificaram o seu ano escolar), em duas universidades do distrito de Braga, uma pública e outra privada. O leque de idades variou em função do ano escolar, com idades compreendidas entre os 17 e os 61 anos ($M = 19.72$, $SD = 5.51$) no primeiro ano, entre 18 e 42 anos ($M = 21.83$, $SD = 5.19$), no segundo ano, e entre 19 e 28 anos ($M = 21.38$, $SD = 1.81$) no terceiro ano. Recorreu-se ainda à reflexão falada de respostas, compreensão dos itens e instruções da medida, à análise inicial dos itens e ao seu estudo fatorial exploratório. A análise apresentou valores positivos e moderados do poder discriminativo dos itens, e índices adequados (coeficientes alfa de Cronbach) em termos da homogeneidade dos itens. O estudo fatorial exploratório da FIS recorreu à análise de componentes principais e permitiu identificar uma solução clara e consistente com o modelo dimensional original, com quatro componentes (informação, expectativas familiares, apoio financeiro, valores e crenças familiares) que explicam 51.2% da variância dos resultados. Os resultados da análise da consistência interna das subescalas da FIS (alfa de Cronbach) variaram de .62 (apoio financeiro) até .83 (informação). A validade concorrente foi testada em relação a medidas de vinculação, valores, e satisfação com a vida, recorrendo-se à análise do coeficiente de correlação de Spearman. Os resultados mostraram que a satisfação com a vida constitui um indicador de validade externa pouco fiável, exigindo uma análise mais consistente, em estudos posteriores.

O segundo estudo da FIS, mais definitivo, foi realizado com novo grupo de estudantes, de diferentes anos escolares e áreas do ensino superior, recrutados da população de alunos de uma universidade e de um instituto politécnico públicos, do noroeste do país, através de um método não probabilístico. A amostra incluiu um total de 252 estudantes, dos quais 204 (81.0%) são mulheres e 46 (18.3%) são homens (dois estudantes não identificaram o seu sexo). Os estudantes apresentavam idades compreendidas entre os 18 e os 50 anos ($M = 22.24$, $SD = 5.03$) e frequentavam o primeiro (23.4%), segundo (40.5%), terceiro (28.2%), quinto (5.2%) e sexto (.8%) ano de estudos graduados e pós-graduados (cinco estudantes não identificaram o seu ano escolar), nas áreas das Ciências, Tecnologias, Humanidades e Ciências Sociais.

As instituições de ensino superior autorizaram o estudo após terem sido informadas dos objetivos e cuidados éticos da investigação. O estudo foi divulgado junto dos diretores de curso e docentes, que colaboraram na sua divulgação e concretização. Foram escolhidos horários livres, ou tempo inicial ou final de uma determinada unidade curricular, para a administração individual das provas, em contexto de sala de aula, após consentimento informado. Procedeu-se ao estudo fatorial confirmatório do modelo de medida, à análise de fiabilidade e à análise de validade concorrente, relacionando a FIS com medidas de valores básicos de vida, satisfação com a vida, vinculação, e autoeficácia no processo de tomada de decisão vocacional.

A análise fatorial confirmatória foi realizada para avaliar o grau de ajustamento do modelo de medida da FIS aos dados da amostra portuguesa. Foram especificados dois modelos de medida, tendo em conta a versão original da FIS e também os resultados do estudo piloto exploratório. O modelo alvo incluiu as covariâncias entre os factores latentes. O modelo alternativo não incluiu covariâncias. Os dois modelos incluíram quatro variáveis latentes e 22 variáveis observadas. Os erros de medida foram estimados e assumidos como independentes no teste dos modelos. Dada a evidência de não normalidade, recorreu-se ao método de estimativa de máxima verosimilhança com a técnica não paramétrica *de bootstrapping*. Foi considerado a estatística do teste de Bollen-Stine *bootstrap* χ^2 com 500 amostras (e.g., Gilson et al., 2013), com um valor de p superior a .05 a indicar um bom ajustamento. O ajustamento foi avaliado também através da razão entre o qui-quadrado e os graus de liberdade (χ^2/df), as estatísticas do Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), e Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) com intervalos de confiança de 90% (CI), e o Akaike Information Criterion (AIC). Estes índices de ajustamento foram escolhidos dada a sua frequente utilização e recomendação, no contexto da análise fatorial confirmatória (Jackson, Gillaspay, & Purc-Stephenson, 2009). Os valores de CFI e de TLI entre .90 e .95 e foram considerados aceitáveis. Os valores de RMSEA entre .05 e .08 foram considerados, também, aceitáveis (Hu & Bentler, 1999). Apesar de não se estipularem pontos de corte para os valores de AIC, o modelo que apresentou o valor mais baixo neste índice, foi considerado o modelo com o nível de ajustamento aos dados, mais elevado (Jackson et al., 2009). As análises foram realizadas com e sem casos extremos, para controlo de eventual viés.

Os resultados, com e sem casos extremos, indicaram que o modelo alvo apresenta melhor ajustamento do que o modelo alternativo (Tabela 1). O modelo alvo apresenta um bom ajustamento aos dados, alcançando valores muito perto dos critérios definidos para os índices calculados (Figura 1). Os pesos fatoriais estandardizados são todos estatisticamente significativos com valores de $p < .001$, entre .55 e .80 na subescala de informação, entre .35 e .82 na subescala de expectativas familiares, entre .59 e .75 na subescala de apoio financeiro, e entre .49 e .96, na subescala de valores e crenças familiares.

Tabela 1 | Índices de Ajustamento dos Modelos da FIS

Modelo	χ^2/gl	p	CFI	TLI	RMSEA (90% CI)	AIC
Modelo alvo <i>Com outliers</i>	1.81	.004	.90	.89	.06 (.05-.07)	467.87
Modelo alvo <i>Sem outliers</i>	1.88	.002	.90	.88	.06 (.05-.07)	480.93
Modelo alternativo <i>Com outliers</i>	2.19	.002	.85	.84	.07 (.06-.08)	546.21
Modelo alternativo <i>Sem outliers</i>	2.25	.002	.85	.83	.07 (.06-.08)	557.46

Nota. Resultados da estatística de qui-quadrado Bollen-Stine bootstrap e do valor de p ; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation com 90% de intervalos de confiança; AIC = Akaike Information Criterion.



Figura 1 | Modelo alvo fatorial confirmatório da FIS.

Nota. Estimativas e resultados estandardizados sem *outliers*.

Registaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as subescalas de informação e apoio financeiro, $r = .40$, $p < .001$, e entre as expectativas familiares e os valores/crenças, $r = .40$, $p < .001$. Registou-se uma relação marginalmente significativa entre a informação e as expectativas familiares, $r = .11$, $p = .09$.

A fiabilidade das subescalas da FIS foi avaliada através da análise da consistência interna e do coeficiente alfa de Cronbach (α). As subescalas da FIS registaram coeficientes satisfatórios a muito bons de fidelidade (DeVellis, 1991), nomeadamente de .84, .70, .81 e de .78 nas subescalas de informação, expectativas, apoio financeiro e valores/crenças, respetivamente.

Foi analisada ainda a validade da FIS, relacionando as suas subescalas com outras variáveis, através do uso do coeficiente de correlação de Pearson (Tabela 2). Os resultados indicaram que a informação se correlaciona de modo positivo e estatisticamente significativo com as seis dimensões da medida de valores básicos de vida, com a escala de bem-estar, e as cinco dimensões da escala de autoeficácia na tomada de decisão com a carreira. Foi registada uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão de informação da FIS e a dimensão de conforto com a proximidade da escala de vinculação na vida adulta. O apoio financeiro correlaciona-se positivamente e de modo estatisticamente significativo com os valores de promoção e de modo positivo, mas estatisticamente marginalmente significativo, com os valores de tipo interativo. Registou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o apoio financeiro e o bem-estar e o apoio financeiro registou uma correlação positiva e marginalmente significativamente com a confiança nos outros. Não foram encontradas relações entre o apoio financeiro e a autoeficácia na tomada de decisão de carreira.

As expectativas da família correlacionam-se positivamente e de modo estatisticamente significativo com os valores de promoção e excitação, e correlações estatisticamente significativas com a ansiedade, o conforto com a proximidade e confiança nos outros. Não foi encontrada relação entre os resultados nesta subescala da FIS e o bem-estar nem com a autoeficácia da tomada de decisão de carreira.

Tabela 2 | Correlações entre a FIS e as Restantes Variáveis

Variáveis	Subescalas FIS			
	Informação	Apoio Financeiro	Expectativas	Valores/Crenças
Valores				
Excitação	.30***	.09	.17*	-.04
Promoção	.34***	.14	.20*	.003
Existência	.21***	.10	.07	-.02
Suprapessoal	.20***	.07	.02	.07
Interativo	.20***	.12†	.003	-.07
Normativo	.17*	.09	-.001	.10
Satisfação	.36***	.36***	-.05	.08
Vinculação				
Ansiedade	-.05	-.01	.23***	.09
Conforto	.10*	.09	-.14*	-.19*
Confiança	.07	.11†	-.14*	-.22***
Autoeficácia				
Autoavaliação	.18***	.04	-.04	.06
Informação	.26***	.04	-.05	.03
Objetivos	.17**	.08	-.10	-.001
Planear	.25***	.08	-.01	.002
Resolução de problemas	.21***	.001	-.01	-.07

Nota. † < .10. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** < .001

Não foram encontradas relações entre os valores/crenças e as medidas de valores básicos de vida, bem-estar e autoeficácia. No entanto, os valores/crenças correlacionam-se negativamente e de forma estatisticamente significativa com o conforto com a proximidade e com a confiança nos outros.

5. Procedimentos de cotação e administração

A FIS avalia quatro dimensões da influência parental na carreira: o apoio em termos de informação (oito itens), o apoio financeiro (cinco itens), as expectativas familiares (seis itens), e os valores e crenças familiares (três itens). A cotação de cada uma destas subescalas obtém-se, somando o valor das respostas dadas a cada um dos itens (entre 1 e 5) de cada uma das referidas subescalas. Nos itens 10 e 11, a cotação é invertida. Os valores totais mínimo e máximo que cada subescala pode obter são, respetivamente, de (i) 8 e 40, no caso da informação, (ii) 5 e 25, no caso da subescala apoio financeiro, (iii) 6 e 30, no caso das expectativas, e (iv) 3 e 15 no caso da subescala de valores/crenças familiares.

6. Interpretação dos resultados

Recomenda-se a interpretação da influência parental na carreira, a partir dos diferentes resultados globais nas quatro subescalas da FIS, demonstrando a importância de diferentes dimensões nesse processo.

Os resultados na subescala de informação devem ser interpretados como um tipo de apoio percebido que respeita à partilha de informação e modelagem sobre o que envolve a capacidade de decisão, e de informação e modelagem sobre os papéis de trabalho, a educação, a vida profissional e os empregos, baseada na experiência ou aprendizagem dos familiares e, também, em conhecimentos adquiridos através de fontes de informação e meios de exploração vocacional intencionais ou não intencionais. Esta oferta e partilha de informação pode ocorrer em conversas ou através de outros meios de comunicação e ação entre pais e filhos ou outros familiares e os estudantes. O apoio financeiro diz respeito à perceção de apoio, em termos materiais, que a família está disposta a garantir ou a esforçar-se por garantir, em caso de necessidade, para que o seu filho/a possa alcançar objetivos de carreira delineados ou em prosseguimento. As expectativas familiares dizem respeito a resultados esperados pelos familiares no que concerne, por exemplo, ao domínio das opções de carreira, ao nível de educação requerido e ao nível de prestígio social dessas mesmas opções. E, finalmente, os valores e crenças familiares dizem respeito à perceção de expectativas familiares de continuidade dos valores e tradições socioculturais e familiares através das suas opções de carreira e modos de vida, e de apoio à compreensão do papel dos valores e crenças familiares nos processos de decisão de carreira.

7. Avaliação crítica

A FIS permite avaliar dimensões principais da influência da família de origem na carreira, de modo válido e consistente, constituindo uma medida útil para a avaliação de necessidades de intervenção vocacional em contexto universitário, como um meio de autoconhecimento durante o processo de intervenção vocacional, ou ainda, como uma medida de avaliação de resultados da intervenção. Pode constituir um auxiliar de avaliação útil, também, da investigação sobre os processos de tomada de decisão de carreira ou de desenvolvimento vocacional de universitários.

Os estudos portugueses com a escala podem, contudo, ser objecto de novos desenvolvimentos, colmatando algumas das limitações dos estudos realizados até ao momento: o método não-probabilístico de amostragem dos participantes, o número reduzido de homens no grupo de participantes, e o número reduzido de itens da subescala de valores/crenças familiares. Seria importante replicar o estudo português da FIS com novas amostras, de modo a desenvolver uma nova versão da escala e poder avançar no estudo da validade preditiva e da estabilidade dos resultados no tempo, da mesma.

8. Bibliografia

- Ali, S. R., McWhirter, E. H., & Chronister, K. M. (2005). Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: A pilot study. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 40–58.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. O. (2012). Contexto familiar e desenvolvimento vocacional de jovens. In M.N. Baptista & M.L.M. Teodoro (Eds.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed
- Beauregard, T. A. (2007). Family influences on the career life cycle. In M. Ozbilgin & A. Malach-Pines (Eds.), *Career Choice in Management and Entrepreneurship: A Research Companion* (pp. 101-126). Edward Elgar Press.
- Blustein, D. L. (2004). Moving from the inside out: Further explorations of the family of origin/career development linkage. *Counseling Psychologist, 32*(4), 603-611. doi: 10.1177/0011000004265962
- Borges, M. G. (2001). *Estilos de interação familiar e projectos de vida dos adolescentes*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica, 2*(XXVIII), 333-341.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*(1), 27-35.
- DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 109-119. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Farmer, H. S., Keane, J., Rooney, G., Vispoel, W., Harmon, L., Lerner, B., et al. (1981). Career motivation and achievement planning (C-MAP).
- Faria, L. C. (2012). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica, 26*(4), 772-779.
- Fouad, N. A., Cotter, E. W., Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L., & Bernfeld, S. (2010). Development and validation of the family influence scale. *Journal of Career Assessment, 18*(3), 276-291.
- Fouad, N., & Katamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 408-425). New Jersey: Willey & Sons.
- Fouad, N., Katamneni, N., Smothers, M., Chen, Y., Fitzpatrick, M., & Terry, S. (2008). Asian american career development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*(1), 43-59.
- Fouad, N., Kim, S, Ghosh, A., Chang, W., & Figueiredo, C. (2015). Family Influence on Career Decision Making: Validation in India and the United States. *Journal of Career Assessment, 24*(1) 197-212. doi: 10.1177/1069072714565782

- Gilson, K. M., Bryant, C., Bei, B., Komiti, A., Jackson, H., & Judd, F. (2013). Validation of the Drinking Motives Questionnaire (DMQ) in older adults. *Addictive Behaviors, 38*, 2196-2202. doi: 10.1016/j.addbeh.2013.01.021
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8*(1), 1-17.
- Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 185-201.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*, 6-23. doi: 10.1037/a0014694.
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision-making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment, 19*(2), 165-182. doi: 10.1177/1069072710385547
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L. C., Lyons, H., & Treistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 84-92.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S., Alexander, M., Suthakaran, V., & Chai, C. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior, 60*(1), 61-72.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 91-97. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.006
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(1), 87-101.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*(1), 50-57. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.006>.
- Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica, 26*, 135-149.
- Santos, P. J. (2010). Família e indecisão vocacional: Revisão da literatura numa perspetiva da análise sistémica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*(1), 83-94. Recuperado de <http://pepsic.bvspsi.org/br/rbop>
- Schultheiss, D. E., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist, 29*(2), 214-239.
- Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 84*, 345-355.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tate, K. A., Fouad, N. A., Marks, L. R., Young, G., Guzman, E., & Williams, E.G. (2014). Underrepresented first-generation, low-income college students' pursuit of a graduate education: Investigating the influence of self-efficacy, coping efficacy, and family. *Journal of Career Assessment, 2*(3), 427-441. doi: 10.1177/1069072714547498
- Tracey, T. J. G., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nauta, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 248-261.
- Vignoli, E. (2009). Intern-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 91-99.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *Counseling Psychologist, 32*(4), 493-568.
- Young, R. A., Marshall, S., Domene, J. F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E., Zaidman-Zait, A., & Valach, L. (2005). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behaviour, 68*(1), 1-23.

9. Material

Questionário com instruções iniciais, e resposta na mesma folha, em papel, ocupando uma folha A4.

10. Edição e distribuição

Edição da responsabilidade das investigadoras e Universidade do Minho.

11. Contacto com os autores

Maria do Céu Taveira, ceuta@psi.uminho.pt

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.

ANEXO

ESCALA DE INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA - VERSÃO PARA INVESTIGAÇÃO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Taveira, M.C., Ribeiro, I. & Oliveira, I.M., 2012, UMinho

Por favor, leia cada frase atentamente e use a seguinte escala para indicar quão fortemente concorda ou discorda com cada uma:

5 = Concordo Completamente

4 = Concordo

3 = Não Concordo Nem Discordo

2 = Discordo

1 = Discordo Completamente

1. A minha família partilhou informação comigo sobre como conseguir um emprego.
 2. A minha família mostrou-me o que era importante na escolha de uma carreira.
 3. A minha família mostrou-me como ser bem-sucedido/a na escolha de uma carreira.
 4. A minha família discute assuntos de carreira comigo desde criança.
 5. A minha família aconselhou-me em relação às carreiras que seriam melhores para mim.
 6. A minha família tem-me dado informação sobre como obter educação e formação.
 7. Observar a minha família a trabalhar deu-me confiança nas minhas decisões de carreira.
 8. A minha família apoiou-me, ao questionar-me sobre as decisões de carreira.
 9. Porque a minha família me apoia financeiramente, posso focar-me no desenvolvimento da minha carreira.
 - 10.^a A minha família não tem sido capaz de apoiar financeiramente as minhas decisões de carreira.
 - 11.^a A minha família espera que eu contribua financeiramente para a minha educação e formação.
 12. Se eu quisesse estudar após o Ensino Secundário, a minha família apoiar-me-ia financeiramente.
 13. Se eu passasse por uma situação complicada na carreira, a minha família apoiar-me-ia financeiramente.
 14. A minha família espera que a minha escolha da carreira reflecta os seus desejos.
 15. A minha família espera que tome decisões da carreira que não os envergonhe.
 16. A minha família espera que as pessoas da nossa cultura escolham determinadas carreiras.
 17. A minha família espera que eu escolha uma carreira que tenha algum estatuto.
 18. A minha família dispõe-se a apoiar-me financeiramente, se eu escolher uma carreira que eles aprovem.
 19. As expectativas da minha família quanto à minha carreira baseiam-se no facto de eu ser mulher/homem.
 20. A minha família espera que eu considere a minha religião/espiritualidade quando tomar decisões de carreira.
 21. A minha família espera que a minha carreira corresponda aos nossos valores/crenças.
 22. A minha família explicou-me como os nossos valores e crenças se relacionam com as minhas escolhas de carreira.
-

Itens 1-8 Informação; 9-13 Apoio financeiro; 14-19 Expectativas; 20-22 Valores.

^a Na cotação deste item, os valores da escala de resposta devem ser invertidos

