

Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano (*)

*LUISA SANTOS (**)*

*LEANDRO S. ALMEIDA (**)*

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal tem vindo a ser cada vez mais notória a preocupação com questões relativas à prestação de apoios de cariz psicológico e pedagógico aos estudantes do ensino superior (Almeida, 1998; Bastos, 1993; Ferreira & Neto, 2000; Leitão & Paixão, 1999; Nico, 1995; Pereira, 1997; Santos, 2000; Taveira, 1997; Soares, 1998; Tavares et al., 1998; Rosário et al., 2000). Medidas recentes do Ministério da Educação, vêm comprovar a relevância desta temática, ao solicitar às Universidades Portuguesas a realização de estudos que permitam tipificar causas de insucesso no ensino superior, de modo a possibi-

litar o desenvolvimento de medidas remediativas e/ou promotoras de sucesso académico (Despacho n.º 6659/99 – 2.ª Série).

A transição para o ensino superior implica e é concomitante com uma série de mudanças na vida do estudante, cujo impacto depende das características desenvolvimentais do próprio jovem e das exigências e apoios dos novos contextos. A saída de casa e as exigências sociais de maior autonomia por parte do estudante (Ferreira & Hood, 1990; Margolis, 1981), por exemplo, ilustram algumas das dificuldades dessa transição, reflectindo-se em níveis moderados de stress para alguns estudantes ou em situações de crise adaptativa para outros. Esta diferenciação reflecte, aliás, os mecanismos adaptativos de cada jovem ou, por outras palavras, o seu nível de maturidade psicológica.

A universidade não se pode alhear das dificuldades vividas pelos jovens nesta sua transição. A este propósito, Wintre e Sugar (2000) classificam a adaptação à universidade como uma transição que, embora normal para os jovens que fazem essa opção vocacional, é geradora de stress, constituindo para os alunos menos resilientes uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes,

(*) Estudo realizado no âmbito da tese de mestrado da primeira autora sob a orientação do segundo e inserido no Projecto Institucional X do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Para contacto: Luisa Santos, Núcleo de Apoio Psicológico dos Serviços de Acção Social da Universidade do Minho, R. do Forno, N.º 30 – 2.º, 4700 Braga, Portugal.

(**) Universidade do Minho, Portugal.

de depressão (Cutrona, 1982; Pascarella & Terenzini, 1980; Tinto, 1987; Tracey & Sedlacek, 1985). Normalmente, supõe-se que os alunos, dado o seu nível de desenvolvimento esperado, serão capazes de gerir, por si próprios, os desafios com que se confrontam. Os objectivos de desenvolvimento dos alunos não aparecem, por isso, devidamente explicitados nas práticas das instituições do ensino superior (Ferreira & Hood, 1990).

Alguns literatos na área contrariam esta postura, algo passiva, por parte das instituições académicas. Segundo Perry (1970), é possível contribuir, de forma intencional, para o desenvolvimento do estudante universitário, em particular os do primeiro ano. Em sua opinião tal pode ser feito, nomeadamente, a dois níveis: na epistemologia e ciência pessoal, ou seja, diferentes formas de conceptualizar a realidade ou de pensar o conhecimento; e ao nível do auto-conceito, isto é, concepções pessoais mais autónomas.

Ting e Robinson (1998) consideram o desenvolvimento pessoal dos estudantes como um indicador importante da sua adaptação académica. Engloba-se, aqui, o assumir responsabilidades pelos próprios actos, o lidar com a mudança, o desenvolver a autonomia, o fazer face a situações de *stress*, o gerir o tempo e o obter níveis adequados de auto-disciplina. Bell e colaboradores (1996) referem, por sua vez, que as tarefas desenvolvimentais, com as quais os estudantes recém-ingressados no ensino superior se confrontam, constituem desafios intimamente relacionados com o próprio processo de aquisição de autonomia, destacando Cornelius (1995) neste processo factores como o desenvolvimento da identidade, a gestão de relacionamentos interpessoais e o projectar planos de futuro.

Mather e Winston (1998) relacionam os níveis de autonomia dos estudantes universitários com as situações de aprendizagem. O contexto académico, e em particular aquele que se prende mais directamente ao curso frequentado e à sua estrutura curricular, tem uma importância decisiva do desenvolvimento da autonomia (Straub, 1987), por exemplo em termos das percepções de auto-confiança ou de auto-eficácia dos alunos nas suas aprendizagens. A aquisição da autonomia constitui, em resumo, uma tarefa desenvolvimental central ao longo do tempo de frequência

do ensino superior, devendo emergir cada vez mais como um objectivo educativo do ensino superior (Taub, 1995).

Bastos (1993) refere que, numa instituição educativa, todos os agentes podem e devem criar condições para que seja possível a promoção e o desenvolvimento dos alunos. Coryne (1987), com base nos estudos sobre o impacto do *campus* universitário no desenvolvimento dos estudantes, afirma a necessidade de um ambiente académico que contenha um nível adequado tanto de desafio, como de apoio aos estudantes. Este equilíbrio nem sempre é fácil. As características individuais dos estudantes assumem, então, um papel mediador (Pascarella & Terenzini, 1992). Por exemplo, a respeito da influência da universidade na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, diversos autores vêm lembrar que esta influência, embora positiva, não é taxativa, surgindo mediada por outras variáveis psicossociais dos estudantes, como os seus projectos e interesses, as suas estratégias de confronto com as situações, classe social ou género (Astin, 1977; Fleming, 1984; Pascarella & Chapman, 1983). O abandono da universidade, por exemplo, aparece associado a um fraco envolvimento dos estudantes nas actividades extra-curriculares, organizadas no *campus* (Brower, 1992; Murtaugh, Burns & Schuster, 1999).

Upcraft e Schuh (1996) acrescentam que o ambiente académico tem um impacto diferente em cada estudante, variando de acordo com as vivências de cada um deles. No entanto, e independentemente das características de cada aluno, algumas variáveis do contexto académico são suficientemente importantes por si próprias. Chickering (1969), por exemplo, destaca o papel desempenhado por factores como os objectivos institucionais, a dimensão da organização, as interacções estabelecidas entre os estudantes e os membros da comunidade universitária, as práticas docentes e os serviços e actividades disponibilizados aos estudantes. As percepções que os estudantes formulam em relação ao *campus* são sobretudo importantes para a integração e socialização académica dos estudantes do primeiro ano (Tinto, 1975, 1987; Weidman, 1989; Torre, 1992).

Centrando-nos na aprendizagem e rendimento académico, de novo a autonomia dos estudantes, traduzida ao nível das estratégias de aprendiza-

gem ou dos métodos de estudo utilizados, tem um papel primordial na adaptação, persistência e sucesso académicos (Biggs, 1993; Entwistle, 1990; Rosário, 2000; Schunk, 1994; Stoyhoff, 1996). Apelando o contexto académico a uma maior participação, iniciativa, actividade e autonomia dos estudantes, é relevante sublinhar a importância das componentes motivacionais e cognitivas da aprendizagem (Hofer, Yu & Pintrich, 1998; Newton & Smith, 1996; Weinstein et al., 1998). Defende-se que os estudantes podem melhorar os seus níveis de aprendizagem e desempenho escolar se se tornarem mais conscientes do seu processo de aprendizagem (Butler, 1998; Zimmerman, 1998). Desta forma, criando-se condições que motivem os estudantes a dedicar tempo e energia às tarefas escolares, bem como ao desenvolvimento de competências de análise de tarefas e definição de objectivos, selecção e adaptação de estratégias, monitorização de progressos e re-ajustamento entre estratégias utilizadas e resultados alcançados, estar-se-á a promover o processo e os resultados da aprendizagem dos alunos (Butler, 1998; Graham & Gisi, 2000).

Nesta linha, e de acordo com Pintrich (1995), quando os alunos tomam consciência dos seus comportamentos de estudo, dos seus níveis motivacionais e cognitivos, conseguem aumentar os seus níveis de auto-regulação na aprendizagem, o que geralmente se traduz num melhor rendimento académico. Os objectivos de aprendizagem são relevantes para o processo de auto-regulação, destacando-se aqui o papel da auto-avaliação na prossecução correcta de estratégias (Cuthberg, 1995). Weinstein e colaboradores (1998) referem que a auto-avaliação dos estudantes universitários, enquanto alunos, favorece uma gestão dos métodos de estudo e das estratégias de aprendizagem de forma adequada para cada tarefa ou situação académica, contribuindo assim para o sucesso escolar. Tais estratégias, ditas de auto-monitorização, poderão ser igualmente importantes na redução da ansiedade presente na generalidade dos momentos e processos avaliativos (VanZile-Tamsen & Livongston, 1998), não sendo frequente a preocupação dos professores com as estratégias utilizadas pelos alunos na preparação dos exames – focando a sua atenção apenas nos resultados (Zimmerman, 1998).

Schunk e Zimmerman (1998) afirmam que o ensino de estratégias de aprendizagem é um ponto chave para a promoção da aprendizagem auto-regulada. Os estudantes que aprendem uma abordagem sistemática de trabalho com o material académico podem aplicar esta abordagem de forma independente. De igual modo consideram que a aprendizagem de estratégias de estudo aumenta o auto-conceito e a auto-eficácia dos alunos, dado que estes se vêem como capazes de aplicar uma estratégia correcta a uma dada tarefa com resultados previsivelmente positivos. A este respeito Nelson e colaboradores (1993) afirmam que o facto de se ensinar os estudantes a utilizar diferentes estratégias de aprendizagem faz com que estes se tornem capazes de exercer controlo sobre o seu processo de aprendizagem. Pintrich e Garcia (1994) acrescentam que não só é possível ensinar os estudantes a utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas (como a organização do material de estudo, o planeamento das estratégias a utilizar e a avaliação dos resultados atingidos pelo recurso a essas estratégias) como se conseguem implementar, desta forma, os níveis de sucesso escolar alcançados. O recurso a tais estratégias diferenciam claramente alunos de alto e baixo rendimento (Franks et al., 1982; Lindner & Harris, 1993; Shuell, 1983; Stein et al., 1982). Baseado numa revisão de literatura, Wolters (1998) concluiu que os alunos caracterizados como auto-regulados, em termos do seu processo de aprendizagem, são também aqueles que revelam melhores desempenhos académicos, maiores níveis de auto-eficácia e maiores índices motivacionais.

Em síntese, um conjunto alargado de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais aparecem associadas às dificuldades dos alunos na sua adaptação e rendimento académicos. Tais dificuldades são particularmente sentidas pelos alunos do primeiro ano (Tinto, 1996), importando conhecer e caracterizar a realidade experienciada pelos alunos recém-ingressados no ensino superior de modo a possibilitar a identificação de padrões de vivências académicas conducentes, ou não, à sua efectiva integração e sucesso. Neste contexto, o objectivo central do presente estudo é analisar em que medida as três dimensões das vivências académicas dos alunos (pessoal, de realização e contextual), avaliadas através do *Questionário de Vivências Académicas – QVA*

(Almeida & Ferreira, 1997), se correlacionam com o rendimento escolar de uma amostra de alunos do 1.º ano da Universidade do Minho.

2. METODOLOGIA

A amostra deste estudo foi constituída por 456 alunos do 1.º ano da Universidade do Minho, repartidos pelo sexo masculino (40%) e feminino (60%) e pelos seis Conselhos de Cursos que conjugam as Licenciaturas desta Universidade. A amostra é descrita por género e idade, em função destas seis áreas de licenciatura, no Quadro 1.

Conforme se pode verificar pela análise do Quadro 1 as idades dos elementos da amostra oscilam entre o mínimo de 17 anos (3 alunas) e máximo de 33 anos (1 aluno), tendo 84% dos sujeitos idades entre os 18 e os 20 anos. No que concerne à dispersão de resultados, verifica-se que na área de Engenharia as idades dos alunos são próximas, ao passo que a área de Letras possui alunos com maior diversidade etária.

Tomando ainda outras variáveis de caracterização da amostra, pode-se referir que a maioria dos elementos da amostra (84%) residem, no tempo de aulas, na zona de Braga ou num raio de 30 Km, descendo esta percentagem para 37% na altura de férias uma vez que 47% dos estudantes avaliados são alunos deslocados. Trata-se, essencialmente, de uma população que apenas estuda (88%), sendo de referir que dentro do grupo dos

estudantes trabalhadores (10%) a média semanal de ocupação no emprego ou *part-time* é de 17 horas.

Para cerca de 65% dos alunos o curso que frequentam corresponde à sua primeira opção, acontecendo o mesmo com 72% dos estudantes relativamente à universidade. Existe uma percentagem de 10% de elementos da amostra que frequenta um curso que não se integrava nas suas primeiras três alternativas, sendo o panorama semelhante no que diz respeito à escolha do estabelecimento de ensino (6% assinalam não estar numa universidade de 1.ª, 2.ª ou 3.ª opção). A generalidade dos estudantes inquiridos refere gostar do curso que frequentam (77%), contra 7% que não gostam, e 83% gostam da universidade em contraponto com os 5% a quem o Estabelecimento de Ensino que frequentam não agrada.

2.1. Instrumento

Para efeitos da avaliação de variáveis pessoais, de realização e institucionais presentes nas vivências do estudantes recém-ingressados no ensino superior foi utilizado como instrumento de medida o *Questionário de Vivências Académicas* da autoria de Almeida e Ferreira (1997). A opção por este instrumento de medida deve-se ao facto deste permitir avaliar, nas suas diferentes dimensões, o construto «vivências académicas» que constitui a variável independente do estudo a

QUADRO 1
Descrição da amostra observada

Área	Género		N	Idade	
	Fem.	Masc.		Média	DP
Letras	56	24	80	20,1	3,23
Ciências	40	41	81	19,0	1,65
Economia e Administração	40	42	82	19,6	1,85
Estudos da Criança	59	7	66	19,6	1,85
Engenharia	15	36	48	18,9	0,80
Ciências Sociais e Humanas	65	31	96	19,3	1,70
Total	275	181	453	19,4	2,01

realizar. O questionário está organizado em 17 subescalas, a saber: (i) adaptação à instituição; (ii) relacionamento com os professores; (iii) métodos de estudo; (iv) envolvimento em actividades extra-curriculares; (v) relacionamento com os colegas; (vi) desenvolvimento da carreira; (vii) autonomia; (viii) percepção pessoal de competências cognitivas; (ix) bases de conhecimento para o curso; (x) auto-confiança; (xi) relacionamento com a família; (xii) bem-estar psicológico; (xiii) bem-estar físico; (xiv) ansiedade na realização de exames; (xv) gestão do tempo; (xvi) adaptação ao curso; (xvii) gestão dos recursos económicos.

A versão definitiva do questionário de vivências académicas foi obtida tomando as respostas de uma amostra de 1270 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho provenientes de todos os cursos leccionados, afirmando Almeida (1998) que os valores de sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados nas diferentes subescalas do questionário cumprem as exigências métricas para este tipo de instrumento.

2.2. Procedimento

Após as avaliações do primeiro semestre do ano lectivo de 1998/1999, procedeu-se ao levantamento de dados sobre vivências académicas por recurso ao QVA junto dos alunos que constituem a amostra seleccionada, sendo anexada uma parte inicial de caracterização da amostra ao questionário, no sentido de obter dados mais específicos, nomeadamente no que concerne a informações relativas às avaliações escolares (notas obtidas no primeiro semestre, média de acesso ao ensino superior) e no que se refere aos dados de caracterização socio-demográfica dos alunos da amostra. Procedeu-se, ainda, à recolha da informação escolar, junto dos Serviços Académicos da Universidade do Minho, dos alunos que foi possível identificar.

Os alunos responderam ao referido questionário no contexto de sala de aula, utilizando-se para o efeito as aulas práticas numa tentativa de chegar ao maior número possível de alunos por turma, uma vez que nestas aulas a presença é controlada. Apresentados os objectivos do estudo e o interesse de administração do questionário, assim como prestados outros esclarecimentos, como a garantia de confidencialidade das

respostas dadas, os alunos poderiam optar por preencher, ou não, o questionário. A aplicação do QVA foi colectiva e numa única sessão, tendo o tempo médio de resposta ao questionário rondado os 30 minutos. Verificou-se alguma indisponibilidade para a colaboração essencialmente por parte de alunos da licenciatura em Matemática e Ciências de Computação, e com uma tendência para a não cooperação claramente mais visível entre elementos do sexo masculino da amostra.

3. RESULTADOS

Sendo o *Questionário de Vivências Académicas* (QVA) um instrumento ainda pouco usado, houve a preocupação de reavaliar o seu funcionamento nesta amostra. No Quadro 2 encontram-se alguns dados descritivos dos resultados nas 17 subescalas que constituem o questionário. Esta descrição apresenta, para cada subescala, o número de itens, a média, o desvio-padrão e o coeficiente *alpha de Cronbach*. As subescalas estão ainda agrupadas de acordo com a dimensão que avaliam (pessoal, realização académica e institucional).

A par da boa dispersão dos resultados dos alunos, e da sua repartição em torno da média, igualmente se verifica que os valores obtidos sugerem um bom índice de consistência interna dos itens na generalidade das subescalas. Estes resultados são consonantes com os valores no estudo de construção e validação do referido questionário (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Apenas merece referência que a escala «percepção pessoal de competências cognitivas», com um coeficiente *alpha* de 0,75 no estudo de construção e validação, apresenta agora um valor de *alpha* igual a 0,72. Na amostra considerada para esta investigação, o coeficiente *alpha* assume, ainda, valores inferiores a 0,75 nas subescalas «adaptação à instituição» (*alpha* = 0,71), «gestão do tempo» (*alpha* = 0,71) e «envolvimento em actividades extra-curriculares» (*alpha* = 0,70), indicando uma menor consistência de respostas dos alunos a este conjunto de itens. Acrescente-se que a menor consistência de respostas dos alunos em subescalas pertencentes à dimensão institucional das vivências académicas poderá ter por base o facto de a amostra ser

QUADRO 2
Análise dos resultados das subescalas do QVA

Dimensão	Subescalas do QVA	N.º itens	Média	DP	Alfa
PESSOAL	2 - Relacionamento com a família	10	40,1	6,48	0,85
	3 - Autonomia pessoal	12	42,9	6,78	0,81
	6 - Bem-estar físico	13	49,5	6,72	0,76
	7 - Bem-estar psicológico	14	46,3	9,50	0,89
	13 - Auto-confiança	11	37,9	5,72	0,78
	15 - Percepção pessoal de competência	10	34,5	4,82	0,72
REALIZAÇÃO	1 - Bases de conhecimento para o curso	6	20,2	3,98	0,76
	4 - Métodos de estudo	11	33,0	7,89	0,88
	5 - Desenvolvimento da carreira	13	47,4	7,62	0,83
	8 - Relacionamento com professores	14	40,7	7,18	0,80
	9 - Adaptação ao curso	15	48,2	8,74	0,85
	17 - Ansiedade na realização de exames	10	31,6	5,84	0,78
CONTEXTUAL	10 - Gestão do tempo	8	25,5	4,54	0,71
	11 - Adaptação à instituição	11	42,4	5,50	0,71
	12 - Gestão dos recursos económicos	8	28,1	6,08	0,85
	14 - Relacionamento com colegas	15	56,6	8,61	0,87
	16 - Envolv. em actividades extra-curriculares	11	32,3	5,85	0,70

constituída por alunos recém-chegados à universidade e, portanto, ainda sem grande conhecimento quer da instituição, quer das actividades por ela proporcionadas.

Em relação ao rendimento académico dos estudantes considerou-se a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito, e a média dos alunos nos resultados de três disciplinas nucleares. Para a operacionalização do indicador rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito foi necessário proceder ao cálculo do número de aprovações. Este cálculo considera a soma das cadeiras semestrais e anuais realizadas com aprovação, atribuindo-se a cada cadeira anual o mesmo valor que a duas cadeiras semestrais (prática usual em outros procedimentos administrativos na Universidade do Minho). A média dos resultados em três disciplinas nucleares partiu das classificações obtidas pelos alunos nas três disciplinas consideradas nucleares para a licenciatura que frequentam. No Quadro 3 apresentam-se as médias, desvios-padrão e leque,

quer da rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições, quer da média nas disciplinas nucleares.

A análise do Quadro 3 revela que a média da rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições se situa em 0,85, indicando que, em média, os alunos da amostra obtiveram aprovação em 85% das disciplinas em que se encontravam inscritos, situando-se o desvio-padrão em 0,22 (este valor sugere alguma heterogeneidade no rendimento académico). Os valores mínimos e máximos encontrados indicam que existem alunos da amostra que não conseguiram obter sucesso em nenhuma das disciplinas em que se encontravam inscritos, a par de alunos que obtiveram classificações positivas em todas. Quanto à média dos alunos nas três disciplinas nucleares, os resultados encontrados apontam para uma média de 11,77 oscilando os resultados entre um mínimo de 3,67 e um máximo de 17 valores. O valor de desvio-padrão (DP = 2,66) revela, de novo, a heterogeneidade das classificações dos estudantes.

Para testar o pressuposto de que as vivências dos alunos no ensino superior têm implicações,

QUADRO 3

Rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições, e média em disciplinas nucleares

Índice de Rendimento	N	Média	DP	Leque
Aprovação/Inscrição	442	0,85	0,22	0,00 – 1,00
Média nuclear	432	11,77	2,66	3,67 – 17,00

QUADRO 4

Correlações entre as subescalas do QVA e rendimento académico

Dimensão	Indicadores de rendimento académico	
	Aprovação/Inscrição	Média Nuclear
Relacionamento com a família	r = 0,192; p = 0,000	r = 0,179; p = 0,000
Autonomia pessoal	r = 0,055; p = 0,253	r = 0,051; p = 0,291
Bem-estar físico	r = 0,180; p = 0,000	r = 0,135; p = 0,006
Bem-estar psicológico	r = 0,148; p = 0,002	r = 0,097; p = 0,046
Auto-confiança	r = 0,187; p = 0,000	r = 0,192; p = 0,000
Percepção pessoal de competência	r = 0,282; p = 0,000	r = 0,357; p = 0,000
Bases de conhecimento para o curso	r = 0,296; p = 0,000	r = 0,385; p = 0,000
Métodos de estudo	r = 0,254; p = 0,000	r = 0,412; p = 0,000
Desenvolvimento da carreira	r = 0,211; p = 0,000	r = 0,266; p = 0,000
Relacionamento com os professores	r = 0,158; p = 0,001	r = 0,248; p = 0,000
Adaptação ao curso	r = 0,302; p = 0,000	r = 0,348; p = 0,000
Ansiedade na realização de exames	r = 0,169; p = 0,000	r = 0,272; p = 0,000
Gestão do tempo	r = 0,227; p = 0,000	r = 0,245; p = 0,000
Adaptação à instituição	r = 0,102; p = 0,034	r = 0,149; p = 0,002
Gestão dos recursos económicos	r = 0,125; p = 0,009	r = 0,092; p = 0,058
Relacionamento com colegas	r = 0,145; p = 0,002	r = 0,086; p = 0,074
Envolvimento em actividades extra-curriculares	r = 0,070; p = 0,147	r = 0,081; p = 0,095

tanto em termos da rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito, como no que concerne à média em disciplinas nucleares, procedeu-se ao cálculo de coeficientes de correlação (produto-momento de Pearson). Os resultados obtidos são sistematizados no Quadro 4.

Através de uma análise mais detalhada dos dados do Quadro 4, pode verificar-se que os coeficientes de correlação entre a rácio número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições e as subescalas «relacionamento com a família», «bem-estar físico», «bem-estar

psicológico», «auto-confiança» e «percepção pessoal das competências cognitivas» incluídas na *dimensão pessoal*, apresentam valores estatisticamente significativos.

Como se poderia antecipar, a subescala «percepção pessoal de competências cognitivas» apresenta, neste grupo de subescalas, índices de correlação mais elevados. Interessa assinalar os níveis de correlação atingidos pela subescala «bem-estar físico» que, não sendo à partida esperados, se podem compreender quando as condições físicas (alimentação, sono, cansaço, ...) afec"tam a vida académica dos estudantes.

O indicador de rendimento académico aqui

considerado correlaciona, essencialmente, com as subescalas «bases de conhecimento para o curso», «métodos de estudo», «desenvolvimento da carreira», «relacionamento com os professores», «adaptação ao curso» e «ansiedade na realização de exames», ou seja, as seis subescalas da dimensão de *realização académica* do QVA. Resta referir, ainda, que os coeficientes de correlação entre a rácio número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições e as subescalas «gestão do tempo», «adaptação à instituição», «gestão dos recursos económicos» e «relacionamento com os colegas» da *dimensão institucional* do QVA, se apresentam estatisticamente significativos.

Considerando, agora, os coeficientes de correlação entre a média das três disciplinas nucleares e as subescalas «relacionamento com a família», «bem-estar físico», «bem-estar psicológico», «auto-confiança» e «percepção pessoal de competências cognitivas», incluídas na *dimensão pessoal*, verifica-se que estes apresentam valores estatisticamente significativos. Como seria de esperar, a «percepção pessoal de competências cognitivas» mostra-se como a subescala mais associada a esta medida do rendimento académico. Por outro lado, os coeficientes de correlação com as subescalas «bases de conhecimento para o curso», «métodos de estudo», «desenvolvimento da carreira», «relacionamento com os professores», «adaptação ao curso» e «ansiedade na realização de exames», componentes da *dimensão de realização académica* do QVA (curso), mostram-se estatisticamente significativas

como também os coeficientes de correlação com as subescalas «gestão do tempo» e «adaptação à instituição», incluídas na *dimensão institucional* do QVA.

O Quadro 5 sintetiza os comentários agora produzidos, procedendo-se a uma análise das correlações entre as três dimensões do QVA (pessoal, de realização académica e institucional) e a rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições, e entre as três dimensões do QVA e a média das três disciplinas tidas como nucleares por curso.

A análise do Quadro 5 revela que os dois indicadores de rendimento surgem essencialmente correlacionados, como seria de esperar em face da proximidade e interdependência dos aspectos considerados nas variáveis a correlacionar, com as subescalas referentes à *dimensão de realização académica* (QVA 2), ou seja, as subescalas mais relacionadas com o curso e a aprendizagem dos estudantes. As subescalas referentes à *dimensão institucional* (QVA 3) aparecem menos associadas aos níveis de rendimento, parecendo esta situação significar que as várias subescalas desta dimensão, agora agrupadas numa única classificação, acabam por ter efeitos diversos (positivos e negativos) no rendimento escolar dos alunos. No que concerne às subescalas referentes à *dimensão pessoal* (QVA 1) verifica-se que se observam correlações com significado estatístico com as medidas do rendimento académico aqui consideradas.

Por último, para apreciação da capacidade preditiva das 17 subescalas do QVA no rendi-

QUADRO 5
Correlações entre as dimensões do QVA e os indicadores de rendimento académico

Indicador de Rendimento	QVA 1		QVA 2		QVA 3	
	r Pearson	Prob.	r Pearson	Prob.	r Pearson	Prob.
Aprovação/Inscrição	0,202	0,000	0,321	0,000	0,171	0,000
Média Nuclear	0,194	0,000	0,445	0,000	0,165	0,001

QUADRO 6

Análise de regressão das dimensões do QVA em função dos indicadores de rendimento académico

Indicador de Rendimento	Média Nuclear		Aprovação/Inscrição	
	R ²	R ² aj	R ²	R ² aj
Método de estudo	0,159	0,157	0,175	0,162
Bases do curso	0,224	0,220	0,114	0,109
Autonomia pessoal	0,250	0,244	0,134	0,127
Percepção competência	0,289	0,282	0,153	0,144
Adaptação ao curso	0,304	0,295	0,093	0,091
Relacionamento familiar	–	–	0,166	0,154

mento escolar dos alunos procedeu-se a uma análise de regressão (método *stepwise*). No Quadro 6 são apresentados os resultados desta análise (na segunda coluna do Quadro considera-se a média das três disciplinas nucleares e na terceira coluna a rácio número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições).

Na análise do Quadro 6, tomando como variável dependente a média em três disciplinas nucleares, verifica-se que a primeira variável a entrar na equação de regressão foi o «método de estudo», explicando já 15,7% da variância da variável dependente ($F = 72,57$; $p < 0,001$). A equação de regressão final é constituída, ainda, pelas subescalas «bases para o curso», «autonomia pessoal», «percepção pessoal das competências cognitivas» e «adaptação ao curso», explicando, no seu conjunto, 29,5% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares. Tratando-se de uma explicação em torno dos 30%, não se poderia deixar de apontar a relevância desse valor numa lógica de promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos através de medidas e apoios específicos. Em relação à rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições verifica-se que a primeira variável a entrar na equação de regressão, foi a «adaptação ao curso», explicando 9,1% da variância da variável dependente ($F = 38,30$; $p < 0,001$), o que parece ser interessante, pois significa, logicamente, que esta variável isolada acaba por ter bastante impacto no rendimento académico dos estudantes do primeiro ano da

Universidade do Minho. A equação de regressão final foi constituída, ainda, pelas subescalas «bases para o curso», «autonomia pessoal», «relacionamento com a família» e «métodos de estudo», explicando um total de 16,2% da variância dos resultados. Depreende-se do exposto que são as variáveis mais relacionadas com o curso, o estudo e as bases de conhecimentos aquelas que mais contribuem para explicar o sucesso escolar dos alunos.

Resumindo, a análise de regressão mostra que são as subescalas «adaptação ao curso», «bases para o curso», «autonomia pessoal», «relacionamento com a família» e «métodos de estudo» as que mais explicam o número de disciplinas efectuadas. Por sua vez, são as subescalas «bases para o curso», «autonomia pessoal», «percepção pessoal das competências cognitivas» e «adaptação ao curso» as que melhor explicam as classificações atingidas.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Na interpretação e análise dos resultados importa referir que os dados adquiridos pelo recurso ao QVA são inferenciais, pois descrevem auto-percepções de realidades pessoais, e amostrais, uma vez que os resultados não representam o universo de alunos do primeiro ano da Universidade do Minho. Por outro, o estudo tomou uma amostra de alunos que se disponibilizaram para responder ao questionário administrado. Esta situação, comum a outras investigações com jo-

vens universitários, suscita sempre dificuldades à representatividade dos alunos tomados. Acrescenta-se, ainda, que o facto da amostra tomada ter sido formada a partir dos alunos que frequentavam as aulas (momento em que foram passados os inquéritos) levanta questões relativamente a saber se estarão presentes certos subgrupos de alunos que, aliás, poderão em termos das aplicações práticas ser o alvo das conclusões retiradas.

A aplicação das 17 subescalas que constituem o QVA proporcionou valores com alguma amplitude ou dispersão, observando-se, em termos globais, uma boa consistência interna dos itens do QVA nesta nova amostra. No entanto, as sub-escalas «gestão do tempo», «adaptação à instituição» e «envolvimento em actividades extra-curriculares», pertencentes à dimensão institucional da adaptação académica, apresentam coeficientes *alpha* inferiores a .75. A menor consistência de respostas dos alunos nesta dimensão poderá ter por base o facto de a amostra ser constituída por alunos recém-chegados à universidade e, portanto, ainda sem grande conhecimento quer da instituição, quer dos serviços e actividades disponíveis.

A relação entre dimensões das vivências académicas dos alunos universitários e o seu rendimento escolar mostrou que, em termos gerais, é a *dimensão de realização académica* a que assume maior importância na explicação do rendimento escolar dos alunos. Por sua vez, a *dimensão institucional* revelou ter tanto impactos positivos como efeitos negativos no rendimento escolar do aluno. Esta situação parece traduzir que algum envolvimento académico é importante para o sucesso, contudo um nível exagerado de «envolvimento» pode aparecer associado a piores classificações nas aprendizagens curriculares.

Resta acrescentar que, tendencialmente, as variáveis mais decisivas para o rendimento académico foram as mais relacionadas com o estudo, com as bases de conhecimentos para o curso, com a percepção das competências cognitivas e com a adaptação ao próprio curso. De facto, as variáveis «métodos de estudo», «bases de conhecimento para o curso», «autonomia pessoal», «percepção pessoal das competências cognitivas» e «adaptação ao curso» são variáveis que se mantêm, embora explicando percentagens diferentes de variância, quer considerando como indicador de rendimento a média em três disci-

plinas nucleares quer tomando como variável dependente a razão entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições. Esta estabilidade acaba por dar, às mesmas variáveis, um peso ou importância particular na explicação do rendimento académico dos alunos do primeiro ano, justificando também maior atenção na organização do apoio a estes alunos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (3), 113-130.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- Bell, K. L., Allen, J. P., Hauser, S. T., & O'Connor, T. G. (1996). Family factors and young adult transitions: Educational attainment and occupational prestige. In Brooks-Gunn, & Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence interpersonal domains and context* (pp. 345-366). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive system approach. *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 73-85.
- Brower, A. M. (1992). The «second half» of student integration: The effects of life task predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63 (4), 441-462.
- Butler, D. L. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 160-183). New-York: The Guilford Press.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conyne, R. (1987). *Primary preventive counselling: Empowering people and systems*. Muncie, Indiana: Accelerated Development Inc.
- Cornelius, A. (1995). The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. *Journal of College Student Development*, 6 (36), 560-573.
- Cuthbert, K. (1995). Project planning and the promotion of self-regulated learning: From theory to practice. *Studies in Higher Education*, 20 (3) 267-277.

- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 291-309). New York: Wiley.
- Despacho n.º 6659/99 (2.ª série) de 5 de Abril de 1999 in Diário da República – II Série.
- Entwistle, N. J. (1990). Teaching and the quality of learning in higher education. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.
- Ferreira J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J. A. & Neto, M. L. (2000). *Instrumentos para a avaliação do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante do ensino superior*. Comunicação apresentada no âmbito do Seminário «Transição para o Ensino Superior», Braga: Universidade do Minho (19-20, Maio).
- Fleming, J. (1984). *Blacks in college*. San Francisco: Jossey Bass.
- Franks, J. J., Vye, N. J., Auble, P. M., Mezynski, K. J., Perfetto, G. A., Bransford, J. D., Stein, B. S., & Littlefield, J. (1982). Learning from explicit versus implicit texts. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111, 414-422.
- Graham, S. W. & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41 (3), 279-291.
- Hofner, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). New-York: The Guilford Press.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16 (2), 29-37.
- Margolis, M. (1981). Moving away: Perspectives in counselling anxious freshman. *Adolescence*, 16, 633-640.
- Mather, P. C., & Winston, R. B., Jr. (1998). Autonomy development of traditional-aged students: Themes and processes. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 33-50.
- Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. *Research in Higher Education*, 40 (3), 355-371.
- Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S. A., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Baciliou, Z., & Miller, R. (1993). Effects of learning style intervention on college students' retention and achievement. *Journal of College Student Development*, 34, 364-369.
- Newton, F. B., & Smith, J. H. (1996). Principles and strategies for enhancing student learning. *New Directions for Student Services*, 75, 19-32.
- Nico, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: Ser-se caloiro*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multi-institutional path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20, 87-102.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 49, 450-463.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1992). Designing colleges for greater learning. *Planning for Higher Education*, 20, 1-6.
- Pereira, A. M. S. (1997). Helping students cope: Peer counselling in higher education. Hull: University of Hull (doctoral dissertation).
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 113-133). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias M., & Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 225-235). New-York: The Guilford Press.
- Shuell, T. J. (1983). The effects of instructions to organize for good and poor learners. *Intelligence*, 7 (3), 271-286.

- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens e adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Stein, B. S., Bransford, J. D., Franks, J. J., Owings, R. A., Vye, N. J., & McGraw, W. (1982). Differences in precision of self-generated elaborations. *Journal of Experimental Psychology: General*, *111*, 399-405.
- Stoyhoff, S. (1996). Self-regulated learning strategies of international students: A study of high- and low-achievers. *College Student Journal*, *30*, 329-336.
- Straub, C. (1987). Women's development of autonomy and chickering theory. *Journal of College Student Personnel*, *28*, 198-204.
- Taub, D. J. (1995). Relationship of selected factors to traditional-age undergraduate women's development of autonomy. *Journal of College Student Development*, *36* (2), 141-151.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no primeiro ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre a relação entre identidade, a indecisão e a identidade vocacional*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ting, S-M. R., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for caucasian and african american students. *Journal of College Student Development*, *39* (6), 599-610.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Education Research*, *45*, 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Chicago Press.
- Torre, E. L. (1992). Exploring gender-related concerns of campus women leaders. *Journal of College Student Development*, *33*, 555-556.
- Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success: A longitudinal comparison by race. *Journal of College Student Personnel*, *26*, 405-410.
- Upcraft, M. L., & Schuh, J. H. (1996). Assessing student satisfaction. In M. L. Upcraft, & J. H. Schuh (Eds.), *Assessment in student affairs: A guide for practitioners* (pp. 148-165). San Francisco: Jossey-Bass.
- VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A. (1998). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*, *40* (1), 54-60.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 289-322). New York: Agathon.
- Weinstein, C. E., Dierking, D., Husman, J., Roska, L., & Powdrill, L. (1998). The impact of a course in strategic learning on the long-term retention of college students. In J. L. Higbee, & P. L. Dwinell (Eds.), *Developmental education: Preparing successful college students* (Monograph Series n.º 24, pp. 85-109). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, *41* (2), 202-214.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, *90* (2), 224-235.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, *33*, 73-86.

RESUMO

Partindo de uma amostra de 456 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, analisam-se as dimensões da adaptação académica e o seu possível impacto no rendimento escolar dos estudantes. Os dados referentes à adaptação foram obtidos através da administração do Questionário de Vivências Académicas – QVA (Almeida & Ferreira, 1997), agrupando-se neste estudo as 17 subescalas do QVA nas dimensões pessoal, de realização académica e institucional. Para efeitos de avaliação do rendimento escolar foram recolhidos alguns indicadores referentes às avaliações destes alunos ao longo do ano lectivo de 1998/1999. Os resultados apontam para uma correlação com significado estatístico entre a dimensão de realização da adaptação académica e os indicadores de rendimento tomados. O rendimento académico foi explicado entre 16% a 30% pelas subescalas do QVA. Tendencialmente as variáveis mais decisivas para o rendimento académico foram as respeitantes aos métodos de estudo, às bases de conhecimentos, à percepção de competências cognitivas e à adaptação ao curso.

Palavras-chave: Vivências académicas, rendimento escolar, alunos do primeiro ano da Universidade.

ABSTRACT

The results from a sample of 456 first year students at Universidade do Minho are analysed in the dimensions of academic adaptation and their possible impact on the students achievement. The data concerning

adjustment was collected by passing the «Questionário de Vivências Académicas – QVA» (Almeida & Ferreira, 1997). The 17 QVA sub-scales were grouped into personal, academic realization, and contextual/institutional dimensions. In order to evaluate the academic performance some indicators referring to the students assessment in the academic year 1998/1999 were collected. The results present a significant correlation coefficient between the academic dimension of adjustment and the school classifications. Indeed,

the academic performance of students is predicted to a degree from 16% to 30% by the QVA sub-scales. As a tendency the sub-scales with greater impact on academic achievement were those related to the methods of study, the knowledge previously acquired by students, the perception of cognitive competences and the adjustment to the curriculum.

Key words: Academic adjustment, academic achievement, first year students.