

Avaliação da integração acadêmica no ensino superior: Estudo com estudantes de engenharia

Acácia Aparecida A. Santos*

Adriana Cristina Boulhoça Suehiro*

Évelin Zago Oliveira*

Simone Míguez Cunha**

Denise Madruga Carrilho**

Resumo: O presente estudo utilizou o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-*r*) para descrever como os alunos do ensino superior de um instituto militar percebem sua integração ao ambiente universitário. Foram exploradas, também, diferenças referentes às variáveis série e exercício de atividade remunerada. Participaram 150 estudantes brasileiros, ingressantes e concluintes do curso de engenharia, com média de idade de 21,53 anos ($DP=2,24$). A maioria dos universitários era do sexo masculino ($N=123$; 82%) e não possuía atividade remunerada ($N=87$; 58%). A aplicação do instrumento foi realizada coletivamente, em horário de aula, nos estudantes que consentiram em participar do estudo. Os resultados indicaram que de forma geral a percepção de integração em todas as dimensões é mais alta que a média possível de pontos em cada uma delas e na escala total. Ao lado disso, demonstraram que os alunos ingressantes percebiam mais positivamente sua integração acadêmica, especialmente nas dimensões ‘carreira’ e ‘institucional’. Por fim, evidenciaram diferenças significativas em razão da ocupação com uma atividade remunerada nas dimensões ‘interpessoal’ e institucional’ nos alunos concluintes. Sugere-se que novos estudos sejam realizados para possibilitar em melhor compreensão dos aspectos psicológicos de estudantes em diferentes etapas e de instituições superiores de naturezas diversas.

Palavras-Chave: Adaptação acadêmica; Vivências acadêmicas; Universitários.

Evaluation of the academic integration in the higher education: study with students of engineering

Abstract: By the use of Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-*r*), was concluded the present study describing how students from military institute high-level education realize their joining to academic atmosphere. Were examined differences among either several grades or any kind of profitable activity. Starting by freshman until graduating level, 150 students took part on this related research, on average 21,53 year-old age ($DP= 2.24$). Most of them were males ($N=123$, 82%) without any kind of profitable activity ($N=87$, 58%). The application form was accomplished collectively while they were attending classes and only those who agreed in participating about joining academic life in a whole dimension was in a higher average possible in each one of them in a total scale. Besides, was displayed a positive integration perception among freshman

* Instituto de Psicologia, Universidade de São Francisco, 12900 SP-Brasil. E-mail: acaciasantos@terra.com.br

** Instituto Militar de Engenharia (IME).

mainly on dimensions “carrier” and “institutional”. So was concluded that they perceived relevant differences about the reasons of occupation with a paid activity in the dimensions “interpersonal” and “institutional” among senior students. Would be reasonable wonder about new researches on this area, and them accomplish a better understanding on students psychological aspects in different grades and superior institutions of different nature.

Key-words: Academic adaptation; Academic experiences; College students.

Introdução

A sociedade vem experimentando nas últimas décadas intensos processos de transformações que atingem a todos os campos da sua organização econômica, social, cultural e política. Nesse cenário, em que a informação e o conhecimento ocupam um papel crucial, o acesso da população à educação transformou-se em um objetivo valorizado tanto pelos cidadãos, em busca de melhores condições de vida e de trabalho, quanto pelas nações, visando ao aumento de sua capacidade de produzir inovações e de resolução de problemas (Colossi, Consentino & Queiroz, 2001).

Dada a crescente importância social, política, cultural e econômica do setor educacional, novos interesses passam a vigorar nas instituições de ensino que, por sua vez, vêm-se desafiadas a rever suas missões, práticas e métodos até então utilizados, como medida de adequação indispensável para que possam continuar prestando serviços úteis e necessários à sociedade. Esse contexto amplo tem produzido movimentos e impactos nas instituições de educação superior, mudando as prioridades e funções da universidade e ressaltando a necessidade de se trilhar novos rumos e rever sua identidade (Colossi *et al.*, 2001; Joly, Santos & Sisto, 2005; Tinto, 1993).

A busca de acesso ao ensino superior, principalmente como forma de profissionalização e de inserção num mercado de

trabalho cada vez mais exigente, impulsionou o enorme crescimento deste setor, transformando a demanda educacional e a oferta de vagas em um fenômeno mundial. No Brasil, as modificações que caracterizam o setor educacional atingem, com graus diferenciados, as várias dimensões do ensino superior e acentuam tendências como a ampliação da demanda por cursos de graduação, a interiorização das instituições, a consolidação da pós-graduação e da pesquisa, com a conseqüente melhoria na qualificação do corpo docente, o aumento da eficácia e produtividade do sistema e a flexibilidade e diversidade da oferta de serviços de educação superior (Mendes, 2003; Pereira, 1993).

Embora a universidade necessite de novos rumos, Colossi e colaboradores (2001) consideram que ainda há nas raízes da expansão do ensino superior, a predominância dos critérios de busca de atendimento de necessidades voltados para o mercado, que são basicamente econômicos. Frente à realidade inquestionável dessa mudança, vários autores (Mercuri & Polydoro, 2004; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005, Polydoro *et al.*, 2001; Vendramini *et al.*, 2004) insistem que o caminho para se compreender as mudanças ocorridas no nível superior de ensino deve se iniciar com o conhecimento das características dos universitários que ingressam no ensino superior, como ocorre sua interação com a nova realidade educacional e as conseqüências disso na

formação desses estudantes.

A questão da integração dos estudantes ao sistema universitário tem sido uma preocupação crescente, tanto no contexto estrangeiro, quanto no brasileiro, especialmente, porque o ingresso no ensino superior tem sido visto como um momento potencializador de crises e desafios ao desenvolvimento do jovem. Nesse sentido, um considerável número de pesquisas tem evidenciado o impacto das instituições de ensino superior no desenvolvimento psicossocial, cognitivo e no rendimento acadêmico e ajustamento do estudante à universidade (Almeida & Soares, 2004; Ferreira *et al.*, 2001; Santos, Noronha, Amaro, & Villar, 2005).

A fase que o aluno vivencia no ensino superior é considerada um período de transição que se inicia com a entrada do estudante na instituição e se estende até a sua conclusão no momento da formatura (Almeida, 1998; Pascarella & Terenzini, 2005). Logo, esse processo de transição é renovado durante toda a formação e tem como marco o final do curso, momento em que o estudante concluinte se depara com novas tarefas que exigirão adaptação, dentre as quais se encontram os estágios e a inserção no mercado de trabalho. Nessa última etapa, espera-se do estudante maior autonomia, demonstração das habilidades analíticas, instrumentais e sociais adquiridas, assim como a adoção de novos papéis e responsabilidades (Cunha & Carrilho, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004; Santos *et al.*, 2005; Tinto, 1993).

Ainda a esse respeito, Almeida e Soares (2004) enfatizam que a transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior não se circunscreve apenas a aspectos acadêmicos, ou seja, às adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem ou ao novo estatuto de aluno e aos novos sistemas de

ensino e avaliação. Ela integra questões pessoais, sociais e vocacionais/institucionais, uma vez que essa nova experiência exige o estabelecimento de um forte sentido de identidade, o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, além do sexo oposto e de figuras de autoridade, bem como do desenvolvimento de uma identidade vocacional.

Verifica-se, portanto, que há uma probabilidade maior de insucesso quando o processo de integração não é alcançado pelo aluno, especialmente no primeiro ano do curso, pois o sucesso é um forte preditor da perseverança e da qualidade do percurso acadêmico desses alunos. Em função da importância que o primeiro ano do curso ocupa no novo contexto educativo, especialmente em Portugal, os problemas na adaptação e rendimento dos universitários têm sido mais sistematicamente estudados (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Santos & Almeida, 2002). Com base nos resultados obtidos por esses estudos, várias instituições de ensino superior criaram serviços de apoio aos alunos do primeiro ano, procurando responder a questões de orientação vocacional, de definição de projetos de carreira associados ao curso, de envolvimento institucional, de apoio tutorial, de promoção da motivação e aprendizagem escolares, ou de facilitação do desenvolvimento psicológico em diferentes áreas.

No Brasil, Cunha e Carrilho (2005) utilizaram o QVA para analisar a vivência acadêmica de universitários da instituição militar que na presente pesquisa serão novamente focalizados. Os resultados permitiram concluir que as dimensões '*relacionamento com os colegas*' e '*desenvolvimento de carreira*' foram aquelas em que os estudantes tiveram os escores mais

elevados. A exemplo do que acontece em Portugal, pesquisas como essas podem fornecer aos serviços de psicologia das instituições elementos para a proposição de ações a serem implementadas pelas respectivas autoridades acadêmicas.

Sob essa perspectiva, deve-se ressaltar a importância de, por um lado, descobrir como todo esse processo de integração tem impactado os estudantes e, por outro, de se identificar possíveis mudanças provocadas pelos investimentos realizados pelas instituições no universitário. Para tanto é necessário que se avaliem aspectos concernentes ao desenvolvimento profissional e pessoal, sendo a integração entre ambos necessária para uma melhor compreensão do fenômeno vivenciado pelos universitários. Nessa direção, vários estudos brasileiros indicam que somente o estabelecimento de um ambiente acadêmico e social apropriado ao desenvolvimento do aluno não é suficiente para que ele se integre de maneira adequada, sendo necessário, sobretudo, a congruência entre suas expectativas e o que a universidade lhe proporciona, ou seja, a satisfação resultante da vivência acadêmica (Santos *et al.*, 2005; Polydoro *et al.*, 2001; Vendramini *et al.*, 2004; Schleich, Polydoro & Santos, 2005). Para que as múltiplas variáveis envolvidas na integração dos estudantes ao ensino superior sejam compreendidas é necessário que haja instrumentos de avaliação psicológica para a mensuração desse construto. Todavia, verifica-se a escassez de instrumentos válidos que aprofundem os conhecimentos acerca das dimensões essenciais desse processo (Schleich, Polydoro & Santos, 2005; Vendramini *et al.*, 2004). Com o objetivo de avaliar a percepção da integração acadêmica, o Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzido (QVA-r) foi elaborado em Portugal por Almeida, Ferreira e Soares (2003) e surgiu para suprir

a dificuldade de o questionário completo ser muito extenso. Estudos têm comprovado as boas qualidades psicométricas dessa versão reduzida, tanto em termos de validade, como de precisão (Almeida *et al.*, 2003; 2004). O QVA-r, desenvolvido por Almeida, Ferreira e Soares (2003) reúne cinco dimensões da adaptação acadêmica, quais sejam, pessoal, interpessoal, institucional, carreira e estudo, distribuídas em 60 itens. No que se refere à realidade portuguesa, o último estudo de validade do instrumento realizado por Almeida e colaboradores (2004) com 766 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho possibilitou a obtenção de uma nova evidência de validade de construto. O QVA-r foi objeto de estudo de seus parâmetros psicométricos e revelou-se um instrumento válido e confiável para ser utilizado com universitários brasileiros.

O estudo brasileiro de validação do instrumento foi publicado por Granado e colaboradores (2005) e contou com uma amostra de 626 estudantes ingressantes, das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas, de duas universidades, uma particular e outra pública. A idade dos participantes oscilou entre 17 e 58 anos e a maioria era do gênero feminino e freqüentava o período noturno do curso. A análise fatorial permitiu a identificação dos mesmos cinco fatores da escala original, explicando 40,4% da variância total. Na adaptação brasileira houve a necessidade da exclusão de itens, sendo que a configuração final da escala utilizada no presente estudo ficou constituída por 55 itens. A análise de consistência interna de cada uma das cinco dimensões (carreira $\alpha=0.86$, pessoal $\alpha=0.84$, interpessoal $\alpha=0.82$, estudo $\alpha=0.78$ e institucional $\alpha=0.77$) e da escala total ($\alpha=0.88$) apresentou níveis satisfatórios para a sua utilização com estudantes universitários brasileiros.

Em outro estudo no Brasil, Schleich (2006) utilizou o QVA-r e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA) que foram aplicados em 311 universitários ingressantes e concluintes de diversos cursos de uma instituição particular de ensino superior (IES). Os resultados indicaram, de maneira geral, que os alunos possuíam uma percepção mediana sobre sua integração acadêmica, tanto em cada uma das dimensões do QVA-r, quanto na escala total. Ao lado disso, verificou-se que, entre os ingressantes, a média mais alta foi obtida na dimensão ‘*carreira*’ e a mais baixa, na dimensão ‘*peessoal*’. Quanto aos concluintes, a média mais baixa ocorreu na dimensão ‘*peessoal*’, enquanto a mais alta foi na dimensão ‘*interpessoal*’. A autora destaca que seus resultados evidenciaram diferenças entre ingressantes e os concluintes, tanto com relação à percepção da integração como em termos da satisfação acadêmica, que era maior entre os ingressantes. Ressalta, por fim, que esses dados podem refletir a realidade peculiar da instituição em que seus dados foram coletados (IES privada e alunos do noturno), insistindo na importância de que o estudo seja estendido a outras Instituições de Ensino Superior.

Conforme apresentado, a literatura indica a necessidade de estudos que possibilitem a compreensão da ampla gama de variáveis envolvidas na integração acadêmica dos estudantes ao ensino superior, e principalmente daqueles submetidos a condições especiais de estudo. Assim sendo, a presente pesquisa teve por objetivo descrever como os alunos do ensino superior de um instituto militar percebem sua integração ao ambiente universitário. Além disso, pretendeu explorar diferenças referentes a variáveis como etapa do curso e exercício de atividade remunerada.

Método

Amostra

Participaram deste estudo 150 estudantes brasileiros ingressantes (N=72; 48% e concluintes (N=78; 52%) de cursos de engenharia de um instituto militar. A média de idade foi de 21, 53 anos (DP=2,4), sendo que a maioria era do sexo masculino (N=123; 82%) e não possuía atividade remunerada (N=87; 58%). Tendo em vista as características próprias da instituição, faz-se necessário destacar alguns aspectos que a diferenciam das demais universidades. O curso de graduação em Engenharia é realizado em regime seriado e integral com duração de cinco anos. O sistema de ensino não prevê reprovação nem dependência de disciplina, sendo o aluno desligado do curso em caso de insuficiência de rendimento acadêmico. O processo seletivo de ingresso é realizado em todas as regiões do Brasil e o aluno pode optar pelo regime de residente (mora no instituto durante todo o ano letivo), semi-residente (mora no instituto durante os dias úteis da semana) ou não residente (mora com sua família). Paralelamente ao curso de graduação é realizada a formação militar para todos os alunos ao longo do curso.

Instrumento

Questionário de Vivências Acadêmicas-reduzido – QVA-r - Evidências de validade e precisão foram estudadas no Brasil por Granado e colaboradores (2005) em uma amostra de 626 estudantes ingressantes, das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas, de duas universidades, uma particular e outra pública. A idade dos participantes variou entre de 17 a 58 anos, sendo a maioria do sexo feminino e do período noturno. A utilização da análise fatorial exploratória permitiu a identificação dos mesmos cinco fatores da escala

original, explicando 40,4% da variância total. A análise de consistência interna de cada uma das cinco dimensões (*carreira* $\alpha=0,86$, *peçoal* $\alpha=0,84$, *interpessoal* $\alpha=0,82$, *estudo* $\alpha=0,78$ e *institucional* $\alpha=0,77$) e da *escala total* ($\alpha=0,88$) apresentou níveis satisfatórios para a sua utilização com universitários brasileiros. Para adaptação à realidade brasileira houve a necessidade da exclusão de itens, sendo que a configuração final da escala ficou constituída por 55 itens com cinco possibilidades de resposta que variam de 1 (nada a ver comigo) a 5 (tudo a ver comigo), de acordo com o grau de integração percebido pelo estudante, perfazendo um total de 275 pontos possíveis. Os itens são distribuídos por cinco dimensões, a saber, *peçoal* (bem estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo e autoconfiança); *interpessoal* (relações com colegas, competências de relacionamento em situações de maior intimidade, estabelecimento de amizades e procura de ajuda); *carreira* (sentimentos relacionados com o curso, perspectivas de carreira e projetos vocacionais); *estudo* (hábitos de estudo, gestão do tempo, utilização dos recursos de aprendizagem no *campus* e preparação para os testes); e *institucional* (apreciação dos alunos face à instituição de ensino que freqüentam, desejo de permanecer ou mudar de instituição, conhecimento e apreciação das infra-estruturas existentes). Quanto à correção, é importante lembrar que 17 dos 55 itens do QVA-r têm o seu sentido invertido (itens 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47 e 50 da dimensão *peçoal*; 26 e 54 da dimensão *interpessoal*; 46 da dimensão *carreira*; e 41 da dimensão *institucional*) e, portanto, caso o estudante aponte a opção 5 (tudo a ver comigo) ele estará afirmando que, de fato, não está vivenciando bem aquela situação, recebendo, na verdade, 1 ponto.

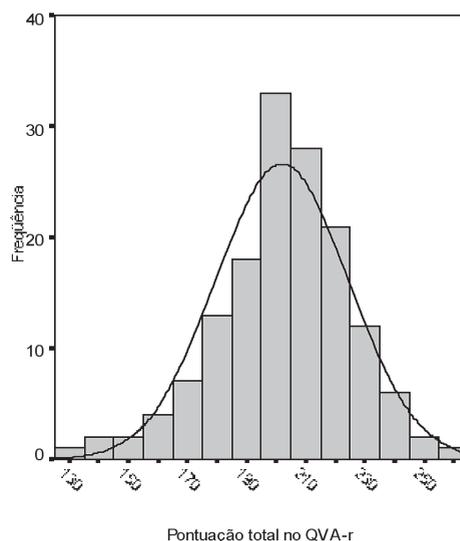
Procedimento

O instrumento foi aplicado coletivamente em dias diferentes para o grupo dos ingressantes e para os concluintes. Ambos foram administrados em horário de aula previamente cedido pelo professor e em cada um dos grupos investigados foram necessários em média 25 minutos para que todo o procedimento planejado fosse executado. Inicialmente foram apresentados aos alunos os objetivos do estudo e o interesse na obtenção dos dados e o sigilo sobre as respostas.

Resultados

Em razão dos objetivos deste estudo os dados foram analisados com provas de estatística descritiva e inferencial. Quanto à percepção da integração identificada pelo QVA-r em suas várias dimensões, obteve-se que como pontuação mínima 127 e máxima 263 ($M=201,95$; $DP=22,46$). A Figura 1 apresenta a média de pontos dos participantes na escala total do questionário.

Figura 1 - Distribuição dos universitários pela pontuação total no QVA-r



É importante ressaltar que o QVA-r apresenta números distintos de dimensões e estas são compostas por quantidades variadas de itens. Nesse sentido, por se tratar de uma distribuição não homogênea, adotou-se a ponderação dos pontos, considerando-se o número de itens de cada dimensão. Os resultados referentes à descrição de como os universitários focalizados percebem sua integração ao ambiente acadêmico podem ser visualizados na Quadro 1.

Quadro 1 - Pontuações dos estudantes em cada fator e na escala geral (N=150)

Dimensões QVA-r	Mínimo	Máximo	Média	DP
Pessoal	1,57	4,93	3,47	0,66
Interpessoal	2,50	5,00	4,01	0,55
Carreira	1,58	5,00	3,95	0,77
Estudo	1,22	4,67	3,17	0,63
Institucional	1,88	4,75	3,66	0,54
Escala Total	2,31	4,78	3,67	0,41

Os resultados indicaram que, de forma geral, a percepção de integração em todas as dimensões é mais alta que a média possível de pontos em cada uma delas e na escala total. Dentre todas as dimensões, no entanto, as das dimensões '*pessoal*' e '*carreira*' foram as que alcançaram maiores médias. Buscando verificar diferenças quanto às pontuações entre ingressantes e concluintes no QVA-r recorreu-se ao teste *t* de Student, cujos resultados podem ser visualizados na Quadro 2 da página seguinte.

Conforme pode ser observado na Quadro 2, os alunos ingressantes percebiam mais positivamente sua integração acadêmica, especialmente nas dimensões '*carreira*' ($M=4,19$; $DP=0,64$) e '*institucional*' ($M=3,74$; $DP=0,53$). Por meio do teste *t* de Student verificou-se que dessas duas diferenças, apenas a relativa à primeira foi estatisticamente significativa, sendo a

diferença da segunda apenas marginalmente significativa.

Após análise dos resultados, em razão da ocupação com uma atividade remunerada, foram identificadas as médias e desvios padrões das pontuações no QVA-r, de ingressantes e concluintes. Mais uma vez recorreu-se ao *t* teste e as diferenças observadas não foram significativas em nenhuma das dimensões para os ingressantes. Apenas para os concluintes foram detectadas diferenças significativas

na dimensão '*interpessoal*' ($M=4,21$ vs $M=4,21$; $t=2,67$ e $p=0,01$) a favor dos que exerciam atividade remunerada e na dimensão '*institucional*' ($M=3,45$ vs $M=3,70$; $t=2,10$ e $p=0,04$) a favor dos que não exerciam atividade remunerada.

Discussão e Conclusões

A vida acadêmica de universitários tem sido objeto de estudo de pesquisadores da psicologia em vários países, em especial nos últimos dez anos (Joly, Santos & Sisto, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004; Pascarella & Terenzini, 2005; Santos & Almeida, 2002; Tinto, 1993; Trueman & Hartley, 1996). De forma geral tem sido dado grande destaque às vivências na universidade, visto que muitas das decisões por eles tomadas em relação à vida

Quadro 2 - Comparação das médias entre os estudantes ingressantes e concluintes do curso (N=150)

Dimensões QVA-r	Série	N	Média	DP	t	p
Pessoal	Ingressantes	72	3,45	0,74	-0,42	0,676
	Concluintes	78	3,49	0,58		
Interpessoal	Ingressantes	72	3,98	0,56	-0,73	0,468
	Concluintes	78	4,04	0,55		
Carreira	Ingressantes	72	4,19	0,64	3,77	0,000
	Concluintes	78	3,73	0,81		
Estudo	Ingressantes	72	3,13	0,68	-0,87	0,384
	Concluintes	78	3,22	0,58		
Institucional	Ingressantes	72	3,74	0,53	1,85	0,066
	Concluintes	78	3,58	0,54		
Escala Total	Ingressantes	72	3,71	0,45	1,23	0,222
	Concluintes	78	3,63	0,36		

acadêmica dependem do processo de interação entre as próprias características e as peculiaridades do ambiente universitário, bem como das mudanças produzidas por essa experiência em ambos (Santos & Almeida, 2002; Vendramini *et al.*, 2004). Sob essa perspectiva, este estudo foi realizado para descrever como os alunos do ensino superior de um instituto militar percebem sua integração ao ambiente universitário. As análises realizadas mostraram que, de maneira geral, houve uma tendência de pontuações médias mais altas em cada uma das dimensões e na escala total do que as obtidas em outros estudos brasileiros com o instrumento (Granado *et al.*, 2005; Schleich, 2006).

Os dados aqui obtidos são congruentes com o estudo realizado por Cunha e Carrilho (2005) com a versão completa do QVA em alunos da mesma instituição militar. Apesar de os participantes não serem os mesmos e do instrumento ser diferente, foi

observado que a tendência se manteve, visto que as dimensões '*relacionamento com os colegas*' e '*desenvolvimento de carreira*' apresentaram as maiores pontuações no estudo delas e no presente estudo as maiores foram as dimensões '*interpessoal*' e '*carreira*', que no QVA-r são as que correspondem àquelas na versão completa.

Para a compreensão dos motivos dessa pontuação média tão alta, julga-se importante descrever algumas características que diferenciam essa instituição das demais. Assim, com base na experiência profissional e no depoimento de duas das autoras que lá atuam como psicólogas, levantou-se como hipótese explicativa o fato desses alunos apresentarem uma acentuada crença de eficácia acadêmica, além de sentimentos de orgulho e de realização por terem ingressado nessa instituição. A elevada imagem que o instituto tem perante grande parte da sociedade brasileira pa-

rece funcionar como um elemento favorecedor na superação de dificuldades características dessa fase educacional, o que leva os alunos a perceber mais positivamente sua integração acadêmica.

Na comparação entre ingressantes e concluintes, verificou-se que para os primeiros a média mais alta foi obtida na dimensão '*carreira*' e a mais baixa, na dimensão '*estudo*'. Por sua vez, os concluintes apresentaram também médias mais baixas na dimensão '*estudo*', no entanto obtiveram média mais alta na dimensão '*interpessoal*'. O fato dos ingressantes apresentarem uma diferença de pontuação significativamente mais alta na dimensão '*carreira*' e '*institucional*' pode estar também associado ao processo de idealização que os alunos constroem a respeito da instituição aqui focalizada. Esses resultados são apenas parcialmente similares aos obtidos por Schleich (2006) que trabalhou com alunos do período noturno de uma instituição particular de ensino superior.

Buscou-se ainda, explorar eventuais diferenças nas vivências acadêmicas dos estudantes segundo o exercício de uma atividade remunerada. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os concluintes que exercem e não exercem atividade remunerada nas dimensões '*interpessoal*' e '*institucional*', sendo que os que exerciam atividade remunerada apresentaram pontuação mais alta no que se refere à percepção da integração que envolve a sua relação com os outros. Em contrapartida, na dimensão '*institucional*' a maior média com diferença estatisticamente significativa entre os concluintes foi obtida pelos alunos que não exerciam atividade remunerada. Novamente observou-se diferença desses dados com os obtidos por Schleich (2006), tendo em vista a diferença de realidade de ambas as

amostras, tanto no que se refere às características dos estudantes como das instituições envolvidas.

A cultura do contexto acadêmico investigado não estimula atividades extracurriculares, o que pode justificar o fato dos alunos que não mantêm atividades remuneradas estarem percebendo melhor a sua integração acadêmica na dimensão '*institucional*'. A percepção dos concluintes que possuem atividade remunerada se mostrou melhor na dimensão '*interpessoal*'. Pode-se considerar neste caso o fato de que estar exercendo uma ocupação remunerada possibilita uma ampliação do campo relacional e consequentemente facilita as relações interpessoais no instituto. Principalmente, tendo-se em conta que durante o curso são oferecidas ao aluno poucas oportunidades de intercâmbio com outras realidades.

Ao analisar os dados em relação à ocupação com uma atividade remunerada, Schleich (2006) observou, em consonância com o estudo realizado por Santos e colaboradores (2005), diferenças estatisticamente significativas entre ingressantes, apenas na dimensão '*estudo*'. Aqueles estudantes que não possuem atividade remunerada obtiveram média mais alta em relação aos demais, o que indica que eles estavam mais integrados nos aspectos que envolvem competência e hábitos de estudo, provavelmente em decorrência da maior disponibilidade de tempo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Na presente pesquisa a dimensão '*estudo*', embora não tenha apresentado diferença significativa com uma atividade remunerada ou não, tanto os ingressantes como os concluintes obtiveram as menores médias relação às demais. Cabe, entretanto, destacar que mesmo assim os participantes tiveram médias muito acima da média possível também na dimensão '*es-*

tudo', o que permite novamente atribuir ao regime especial de atividades acadêmicas às quais estão submetidos.

Neste estudo as respostas obtidas pelos participantes apresentaram características de percepção de sua integração à vida acadêmica que os diferenciam das outras amostras brasileiras já pesquisadas com o QVA-r. Assim, deve-se lembrar a necessidade de maior atenção às especificidades dos contextos acadêmicos e do perfil de respondentes. Mais uma vez, destaca-se a necessidade de que esse instrumento continue a ser utilizado para que se compreenda a percepção da vida acadêmica dos universitários, especialmente por se constatar que no Brasil existem realidades regionais e institucionais muito diferentes entre si.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (1998). Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 3(2), 113-130.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. (2001). *Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento Psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Salgueiro, A. P., Freitas, A. C., & Vasconcelos, R. (2004). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Novo estudo de validação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 449-453). Braga: Psiquilíbrios.
- Colossi, N., Consentino, A., & Queiroz, E. G. (2001). Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: Uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista FAE (Curitiba)*, 4(1), 49-58.
- 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.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-43.
- Joly, M. C. R. A., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (Eds.) (2005). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Mendes, J. L. (2003). *Cursos de graduação crescem 107% em cinco anos*. [citado 19 setembro 2005]. Disponível na World Wide Web: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/>.
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (Eds.). (2004). *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Pereira, E. B. (1993). Ensino Superior: Ociosidade. *Consultório Médico*, IV (17), 01.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2002). Vivências e rendimento acadêmicos: A interação dos alunos na universidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 127-136). Guimarães: Universidade do Minho.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de vivência acadêmica: Estudo de consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-178). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). Avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 21(2), 459-467.
- Simonite, V. (1997). Academic achievement of mature students on a modular degree course. *Journal of Further and Higher Education*, 21(2), 241-249.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2002). Contributos para a avaliação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Psicologia e Educação*, 1-2, 91-106.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2005). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 4 (2), no prelo.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32, 199-215.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia-Natal*, 9(2), 259-268.

