

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE AO ENSINO SUPERIOR:  
ESTUDO SOBRE O INGRESSANTE DE UM CURSO DE TURISMO**

LUCIANE GHIRALDELLO

ORIENTADORA: PROF<sup>ª</sup> DR<sup>ª</sup> ELIZABETH N. G. DA SILVA MERCURI

**Campinas  
2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE AO ENSINO SUPERIOR:  
ESTUDO SOBRE O INGRESSANTE DE UM CURSO DE TURISMO**

**Autora:** Luciane Ghiraldello

**Orientadora:** Profª Drª Elizabeth N. G. da Silva Mercuri

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Banca Examinadora:  
Profª Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro  
Profº Dr. Mário Carlos Beni  
Suplente: Profª Drª Izabel Cristina Dib Bariani  
Suplente: Profª Drª Maria José V. M. de Matos

Campinas  
2008

© by Luciane Ghiraldello, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G345i	Ghiraldello, Luciane. Integração do estudante ao ensino superior : estudo sobre o ingressante do Curso de Turismo / Luciane Ghiraldello. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.  Orientador : Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Ensino superior. 2. Integração acadêmica. 3. Ingressantes. 4. Curso de Turismo. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.  08-071/BFE
-------	---

**Título em inglês :** Integration of the student in the higher education: study about the freshman by one course of Tourism

**Keywords:** Higher Education; Academic Integration; Freshman Student; Tourism Course

**Área de concentração:** Ensino, Avaliação e Formação de Professores

**Títuloção:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soely Aparecida Polydoro

Prof. Dr. Mário Carlos Beni

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina Dib Bariani

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Viana Marinho de Matos

**Data da defesa:** 22/02/2008

**Programa de pós-graduação :** Educação

**e-mail :** [lughiral@hotmail.com](mailto:lughiral@hotmail.com)

*Aos meus pais Angela e Toninho, pela compreensão e apoio incondicional às minhas escolhas e ao Daniel, mais do que companheiro, a luz que ilumina os meus caminhos. A todos os meus alunos, razão da minha doce, serena e eterna realização.*

## AGRADECIMENTOS

*Neste ano aprendi uma palavra nova: resiliência. Originária do campo da engenharia mecânica, seu significado remete à resistência dos materiais, sua adaptabilidade em função das adversidades ambientais, assumindo as formas necessárias para integrar um conjunto de estruturas. Neste momento, peço licença à engenharia, aproprio-me desta palavra e a incluo nos meus agradecimentos, pois nestes anos de formação, não apenas necessitei de adaptação às situações mais adversas, como encontrei pessoas, também resilientes, que assumiram papéis muito importantes nessa caminhada.*

*Primeiramente agradeço ao Universo pelo dom da determinação, pelo privilégio de viver em paz pelas estradas da vida e pela resiliência adquirida nesses anos.*

*Agradeço ao meu querido Daniel por tantas coisas que seriam impossíveis expressá-las no papel. Seu amor me faz alguém melhor e suas atitudes me mostram a certeza da escolha.*

*Agradeço, imensamente, à Prof<sup>a</sup> Elizabeth Mercuri por alguns motivos: (1) a competência com que conduziu nossas orientações; (2) a imensurável paciência nas discussões e na orientação deste trabalho; (3) as considerações oportunas nas inúmeras leituras de meus textos, muitas vezes pobres de conteúdo; (4) o respeito e a compreensão pelo meu tempo de aprendizagem e minhas dificuldades de integração; (5) a abdicação de si própria em função de minha formação e, por fim, ao bom humor, sempre presente em nossos encontros. Não tenho palavras para agradecer-lhe, pois tenho certeza de que “muito obrigada” ainda é pouco para expressar minha gratidão a você que foi tão resiliente quanto eu nesses últimos três anos.*

*Ainda em Campinas, agradeço às “meninas do PES”: Dani, Dri, Érica, pelo privilégio da convivência, pelos lanches, pelas confidências, pelas presenças nesses quase três anos de convivência tão importantes de nossas vidas. Agradeço também à Soely, carinhosamente, Sô, que se mostrou disponível o tempo todo na busca de materiais, nas conversas informais e nas sugestões mais que coerentes no exame de qualificação. Obrigada, meninas!*

*Não poderia deixar de agradecer ao Dirceu. De mansinho, fui me apaixonando pela estatística e não larguei mais do seu pé. Sua disponibilidade, seu carinho, sua dedicação e seus mais variados assuntos passaram a ser mais importantes do que o tratamento dos meus dados. Compreendi a importância da variedade de conhecimentos. Muito obrigada, Dirceu! Vou passar a ler mais sobre vários e vários e vários assuntos... E depois ainda vamos conversar sobre a Patagônia.*

*Agradeço também, imensamente, à Fernanda que, aos poucos, foi se tornando uma amiga; o auxílio no tratamento dos meus dados foi apenas um motivo para nossa aproximação e ele foi bem pequeno, considerando sua grandeza como pessoa. Percebemos que temos muitas coisas em comum, principalmente a resiliência. Vamos nos adaptar, você vai ver!*

*Em São Paulo ou Minas Gerais, especificamente no trecho SP-Poços e vice-versa, agradeço ao querido Renê por tudo. Tudo. Tudo mesmo. Acreditando em meu potencial, ganhei dois valiosos presentes: a sua amizade, e a fantástica oportunidade profissional, já decidida bem antes de completar meu curso de graduação. O nosso encontro aqui não é casual e nossa resiliência se completa. Obrigada amigo, novamente, por tudo!*

*Claro, agradeço aos meus mais que colegas de trabalho, aos companheiros de vida e profissão: Flavio, pela amizade, pelo ombro, pelas valiosas “brincadeiras” e pelos vinhos; Ana, pelo bom humor nas horas mais intensas e pela disponibilidade em ajudar, independente de qualquer situação; Cenira, pelo exemplo de competência, dedicação e serenidade e Roberta pelos eternos anjinhos.*

*Nessa “família sul mineira”, agradeço à Camila, primeiramente, pela amizade demonstrada de inúmeras formas, mas, principalmente, pela torcida; depois, pela disponibilidade, capacidade, conhecimento, habilidade, sensatez, pelas leituras de meus textos, pelos puxões de orelha, pelos papos e pelo carinho. Quem diria que uma simples conversa de orientação em sua chegada ao Curso de Turismo fosse o início de tudo isso! Muito, mas muito, obrigada.*

*Não posso deixar de agradecer ao querido Prof<sup>o</sup> Mário Beni, um dos mais importantes ícones da literatura do Turismo no Brasil e no exterior que, carinhosamente, se disponibilizou a participar desta banca de defesa. Muito obrigada, professor! Minha eterna admiração.*

*Agradeço também à instituição de Ensino Superior que me acolheu profissionalmente há seis anos e possibilitou, tanto a coleta dos meus dados, como o apoio na flexibilização dos meus horários de dedicação.*

*Agradeço, ainda, à querida Prof<sup>a</sup> Maria José, muito resiliente por sinal, a quem admiro, não apenas profissionalmente, mas também pessoalmente, a cada exemplo de atitude demonstrada nos momentos em que temos a oportunidade de estar juntas. Suas contribuições para esta dissertação foram valiosas, assim como aquelas que ainda virão, tenho certeza!*

*Agradeço aos meus alunos. A todos os meus alunos, desde a primeira vez em que entrei numa sala de aula, eles me fizeram e me fazem compreender o dom da doação. Ensinarão-me e me ensinam a ser, além de professora, um indivíduo mais humano, mais completo e, acima de tudo, mais feliz.*

*Por fim, ao “Lazer”... ao fantástico e apaixonante mundo do Turismo e às infinitas possibilidades que ele me proporciona nos campos da educação, dos estudos, da profissão e da vida.*

GHIRALDELLO, Luciane. Integração do estudante ao ensino superior: estudo sobre o ingressante de um curso de Turismo. Dissertação de Mestrado – FE/Unicamp, 2008.

## RESUMO

O ingresso no ensino superior constitui-se em uma etapa repleta de desafios, impulsionando ações por parte do estudante, pouco vivenciadas, anteriormente, no ensino médio. Sendo caracterizada por fortes mudanças, face às múltiplas e complexas tarefas, esta etapa influencia os níveis de sucesso, satisfação acadêmica e decisão de evasão/permanência na educação superior, assim como, na atuação profissional posterior. O sistema de ensino superior brasileiro vem, com sua expansão, ampliando e diversificando não só as áreas e cursos, como reunindo um corpo discente cada vez mais heterogêneo, demandando investimentos no conhecimento desta população e seu processo de formação. Sendo o aluno do curso de Turismo um dos grupos menos conhecidos, o presente estudo teve por objetivo analisar as vivências acadêmicas de alunos ingressantes do curso de Turismo e sua relação com semestre e turno. Participaram deste estudo 35 estudantes ingressantes dos turnos matutino e noturno de uma IES privada do estado de Minas Gerais. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r), uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, aplicada ao final do primeiro e segundo semestres de curso. O valor da média geral obtida no conjunto total dos dados (70 aplicações) foi de 3,72 e nos domínios foram: “pessoal” (3,09), “interpessoal” (3,90), “carreira” (4,13), “estudo” (3,46) e “institucional” (4,06), sendo observada diferença significativa entre os domínios “pessoal” e “carreira” ( $Z = -7,143$ ;  $s = 0,000$ ). A análise entre os dois turnos indicou diferença significativa apenas no domínio “pessoal” ( $t = 1,977$ ;  $p = 0,056$ ) e entre semestres limitou-se ao domínio “institucional” ( $Z = -2,196$ ;  $p = 0,028$ ). Os dados totais mostram um padrão de integração acadêmica dos estudantes de Turismo próximo ao dos de outros cursos de graduação. A semelhança no processo de integração entre os turnos matutino e noturno foi atribuída às características do aluno do noturno, que neste curso não apresentou perfil típico do estudante desse turno. A não observação de um processo expressivo de mudanças na integração, de um semestre para outro, sugere a necessidade de novos estudos com coleta de informações em outros momentos de frequência ao curso e, de novos suportes de dados, em especial os de natureza qualitativa, que permitam a avaliação dos instrumentos utilizados.

**Palavras-chave: Ensino Superior; Integração Acadêmica; Ingressante; Curso de Turismo.**

GHIRALDELLO, Luciane. Integration of the student in the higher education: study about the freshman by one course of Tourism.

## ABSTRACT

The entrance in the higher education is a stage of challenges in the life of the student that arouses student's actions that had not been experienced in the secondary school. Due to the strong changes face the multiple and complex new activities, this stage influences the success levels, the academic satisfaction and the decisions on his evasion/permanence in the university as well as in his further professional life. A clear expansion in the Brazilian higher education system is addressing to an extension and diversity not only in some disciplines our courses, but it has also been producing an even more heterogeneous discent board, what demands a large investment both in his own knowlege as in his formation process. As the Tourism student is one of the less known groups, the present work aims to analyse the academic experiences of the student who has just entered the university in relationship to the semester and turn. In this study we had the participation of 35 new students who assisted classes at daytime and nighttime turns in a private IES of Minas Gerais state. We utilized as instrument for collecting the data the Questionnaire of Academic Experiences – limited version of (QVA-r) a kind of a five points *Likert* scale applied by the end of the first and second semesters of the course. The general average value obtained in the total assembly of the data was of 3,72, and in the domains they were: “personal” (3,09), “interpersonal” (3,09), “career” (4,13), “study” (3,46), and “institutional” (4,06), and it was observed a meaningful difference between the “personal” and “career” domains ( $Z = -7,143$ ;  $s = 0,000$ ). The analysis between both turns suggested a significant difference only in the “personal” domain ( $t = 1,977$ ;  $p = 0,056$ ), and between the semesters it was limited to the “institutional” domain ( $Z = -2,196$ ;  $p = 0,028$ ). The whole data show a model of an academic integration of the Tourism student that comes near other graduation courses. The similiarity in the integration process between courses was ascribed to the characteristics of the nighttime student, that did not present in this course a typical profile of the student who has classes in this turn. The lack of observation of an expressive changing process in the integration between one semester and the subsequent suggests the necessity of new studies by collecting information in other moments of frequency to the course, and new data support, in special those ones from qualitative nature, in order to allow the evaluation of the utilized tools.

**Key-words: Higher Education; Academic Integration; Freshman Student; Tourism Course**

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** Modelo de evasão discente desenvolvido por Tinto (1975)

27

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Fases do desenvolvimento dos cursos de Turismo no Brasil	11
<b>Quadro 2</b> - Momento de coleta de dados	62

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Expansão do Sistema de Ensino Superior Brasileiro entre os anos de 2000 a 2005	6
Tabela 2	Expansão dos cursos de Turismo no Brasil	13
Tabela 3	Matrículas efetivadas no turno diurno	49
Tabela 4	Matrículas efetivadas no turno noturno	49
Tabela 5	Total de participantes por turno e semestre de curso	58
Tabela 6	Total de participantes por gênero	58
Tabela 7	Total de participantes por turno e idade	59
Tabela 8	Estatística descritiva das pontuações nos domínios do QVA-r e no total para os dados totais	64
Tabela 9	Estatísticas descritivas das pontuações nos domínios do QVA-r e no total dos turnos matutino e noturno	69
Tabela 10	Análise da variância das pontuações obtidas nos diferentes domínios e no total do QVA-r de acordo com o turno	71
Tabela 11	Estatísticas descritivas das pontuações nos domínios do QVA-r e no total do 1º e 2º semestres	72
Tabela 12	Análise da variância das pontuações obtidas nos diferentes domínios e no total do QVA-r entre os dois semestres	73
Tabela 13	Estatística descritiva da média de cada item do domínio pessoal, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral	108
Tabela 14	Estatística descritiva da média de cada item do domínio interpessoal, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral	109
Tabela 15	Estatística descritiva da média de cada item do domínio carreira, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral	110
Tabela 16	Estatística descritiva da média de cada item do domínio pessoal, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral	111
Tabela 17	Estatística descritiva da média de cada item do domínio estudo, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral	112
Tabela 18	Estatística descritiva da média de cada item do domínio institucional, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral	113

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

ABBTUR	Associação Brasileira dos Bachareis em Turismo
ABDETH	Associação Brasileira dos Dirigentes dos Cursos de Turismo e Hotelaria
EMBRATUR	Instituto Brasileiro de Turismo
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PES	Psicologia e Educação Superior
QVA	Questionário de Vivências Acadêmicas
QVA-r	Questionário de Vivências Acadêmicas versão reduzida
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## **LISTA DE ANEXOS**

### **ANEXO 1**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### **ANEXO 2**

Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida nacional (QVA-r)

### **ANEXO 3**

Estatísticas descritivas das médias de cada item dos domínios do processo de integração de acordo com a resposta dos estudantes no total geral

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	01
<b>INTRODUÇÃO</b>	05
1. Expansão do Sistema de Ensino Superior Brasileiro.	06
2. O Ensino Superior em Turismo.	09
2.1 Expansão do Ensino Superior em Turismo.	12
2.2 Turismo, formação acadêmica e a profissão de Turismólogo.	14
2.3 O estudante do curso de Turismo – um sujeito pouco conhecido.	19
3. O estudante ingressante: transição e integração no contexto da Educação Superior.	20
3.1 A fase de transição – o ingresso.	21
3.2 A integração do estudante ao Ensino Superior.	23
3.2.1 Os domínios do processo de integração do estudante.	30
3.2.2 O processo de integração e variáveis associadas.	34
3.2.3 Possibilidades de intervenção.	45
3.3 O turno.	48
3.3.1 O estudante dos turnos diurno e noturno: algumas características.	48
4. Objetivo.	53
<b>MÉTODO</b>	54
1. A instituição, o Curso e os Participantes.	54
2. Instrumento e procedimento de coleta de dados.	59
3. Tratamento e análise de dados.	63
<b>RESULTADOS</b>	64
1. Resultados totais.	64
2. Resultados por turno.	69
3. Resultados por semestre.	72
<b>DISCUSSÃO</b>	75
1. A integração do estudante do curso de Turismo.	76
2. A integração dos estudantes dos turnos matutino e noturno.	83
3. A integração dos estudantes nos semestres de curso.	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	93
<b>REFERÊNCIAS</b>	92
<b>ANEXOS</b>	103

## APRESENTAÇÃO

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo principal o estudo das vivências acadêmicas de estudantes do curso de Turismo nos dois primeiros semestres de ingresso. Somado a isso, propõe analisar a relação entre as características dessas vivências e o turno (matutino x noturno) em que o curso é realizado. Esta investigação é, em parte, resultado de algumas reflexões pessoais acerca do desenvolvimento de minhas atividades como docente e coordenadora adjunta (atualmente membro do Colegiado de Coordenação Didática) de um curso de graduação em Turismo de uma instituição privada de ensino superior localizada na região sul do Estado de Minas Gerais.

Com formação em Turismo, no decorrer de seis anos de atividade docente com alunos ingressantes e ocupando um cargo de coordenação pedagógica e direção administrativa do curso, meu cotidiano passou a ser preenchido com inúmeras tarefas. Em sala de aula, os conteúdos técnicos se misturam com as orientações básicas de funcionamento do curso e da instituição, sua estrutura física e serviços oferecidos. Essa mistura, apesar de inicialmente prejudicial em relação ao conteúdo técnico, faz-se necessária, pois tenho observado que com os esclarecimentos oferecidos os estudantes sentem-se mais seguros e, assim, se disponibilizam para o aprendizado.

Minhas experiências e preocupações têm sido muitas ao longo destes anos; os alunos ingressantes se dirigem à coordenação para desabafar sobre as dificuldades sentidas, desde as de natureza pessoal quanto àquelas referentes ao curso e à instituição. Algumas delas são representadas pela distância da família (grande parte dos alunos do curso se deslocam de outras cidades e fixam moradia distante de seus familiares), dificuldades de relacionamento interpessoal, bem como àquelas associadas à gestão econômica, ou seja, aspectos que influenciam direta e indiretamente no bem estar do estudante, facilmente exposto por eles que buscam, ansiosos, por soluções imediatas.

Notei que essas dificuldades parecem relacionar-se também ao desempenho acadêmico e aos direcionamentos dos estudantes referentes à permanência ou não no curso e na universidade, por inúmeros motivos, desde a falta de identificação com o curso ou com a instituição escolhida, até os sentimentos de solidão que os dominam e permeiam suas decisões. Essas características, apesar de moduladas por peculiaridades individuais e por situações específicas a cada novo ano acadêmico, vêm se repetindo de forma similar nas

diferentes turmas de ingressantes que tenho acompanhado ao longo desses anos de minha carreira no ensino superior.

No intuito de buscar formação específica para lidar com essas situações, nas atividades docentes ou nas atribuições administrativo-pedagógicas, ingressei no Programa de pós-graduação – mestrado, especificamente no Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O PES iniciou suas atividades no ano de 1995, com estudos direcionados para o fenômeno da evasão entre estudantes de graduação e a partir daí deu continuidade em suas produções na direção da investigação de aspectos referentes ao estudante no ensino superior. A participação neste grupo de pesquisa, considerando sua produção voltada ao estudante ingressante no ensino superior, me possibilitou aprofundar a compreensão do processo com o qual o estudante se depara ao iniciar um curso de graduação.

Assim, este estudo, sob a óptica da psicologia educacional, lança seus olhares para o estudante do ensino superior, no sentido de compreender seu processo de ingresso e as dificuldades inerentes a este momento, pois a literatura desenvolvida acerca deste estudante evidencia que o sucesso acadêmico, a satisfação, bem como a decisão de permanência no curso e/ou instituição podem ser definidas, em parte, a partir da qualidade de suas experiências acadêmicas ao longo do primeiro ano de frequência no ensino superior. Muitos autores definem este ano como um período crítico, capaz de promover inúmeras mudanças no estudante e ser responsável por sua trajetória acadêmica e profissional.

Esta proposta de trabalho volta-se mais especificamente para as vivências acadêmicas de alunos ingressantes do curso de Turismo. O direcionamento se deu não só pela especificidade de minha formação e atuação profissional, mas também pela clara necessidade de produção de conhecimento acerca desses alunos, os quais são raramente pesquisados tanto em relação aos processos de formação relacionados ao Turismo, quanto aos aspectos educacionais mais gerais.

Um investimento na direção da análise das experiências acadêmicas do primeiro ano desses estudantes se reveste da maior importância, levando em conta que o ingresso neste curso é realizado muitas vezes conduzido, conforme temos observado, por uma ilusão construída no imaginário dos indivíduos de que a atividade do profissional em Turismo se resume apenas em viagens. Esta idéia equivocada traz dificuldades para a compreensão do campo de estudo e para as expectativas do aluno em relação à profissão, o que acaba se constituindo em elementos desfavoráveis aos processos de integração do estudante ao curso.

Nessa direção, o referencial teórico apresentado na introdução tem início com a explanação sobre o Sistema de Ensino Superior brasileiro, compreendendo que sua expansão nos últimos anos produziu diferentes características no conjunto dos estudantes ingressantes no referido nível de ensino. Sob a perspectiva dessa expansão, é analisada, no segundo item, “O Ensino Superior em Turismo”, incluindo a ampliação do ensino superior em Turismo, além da apresentação de considerações acerca dos motivos que levaram a criação deste curso. Discutem-se, também, questões referentes a esta área do conhecimento e à formação deste profissional. Esses aspectos são importantes no sentido de esclarecer questões sobre a área de Turismo, pouco conhecidas, além de possibilitar melhor compreensão da população pesquisada e suas peculiaridades.

Após a caracterização deste estudante, o terceiro item da Introdução volta-se para “O estudante ingressante: transição e integração ao contexto da educação superior”, busca as bases teóricas e reflete sobre as questões relacionadas ao ingresso do estudante do ensino superior, em particular ao processo de transição e integração acadêmica, aspectos esses que, apesar de pouco investigados pelas pesquisas nacionais, contam com um extenso referencial produzido pelas pesquisas estrangeiras, entre eles a norte-americana e a portuguesa. Este item trata, também, das características dos estudantes dos diferentes turnos e, por fim, se encerra com a apresentação das possibilidades de intervenção no sentido de minimizar os problemas causados pela dificuldade de integração dos estudantes do ensino superior.

No decorrer da elaboração deste projeto, o curso de Turismo cujos alunos seriam envolvidos neste estudo passou por uma mudança significativa: troca de turno. Esse curso, que teve suas atividades iniciadas nesta instituição no ano de 1997, passou no segundo semestre de 2005 a receber, pela primeira vez, alunos para o período noturno, para o qual há uma migração a cada semestre, com o propósito de extinção do turno matutino. Tal decisão influenciou não somente a estrutura física e administrativa, como também o corpo docente, cuja organização de horários estava distribuída conforme as necessidades do período matutino, necessitando de inúmeros ajustes para que o quadro docente noturno fosse completado.

Face à situação que se apresentou, consideramos apropriada a definição do turno de frequência do estudante como uma das variáveis a serem incluídas no objetivo da pesquisa, uma vez que tínhamos à nossa frente uma condição que, apesar de nova para a instituição e para o curso, está presente na realidade do ensino superior brasileiro. Dadas as políticas de expansão que têm sido assumidas, principalmente nos últimos anos, é cada vez maior o número de cursos superiores em funcionamento no turno noturno.

Como decorrência e sustentado pelas contribuições e análises anteriores, é apresentada no quarto item a descrição dos objetivos assumidos pelo presente estudo.

Em “Método”, é descrito o caminho traçado para o desenvolvimento do trabalho. Na constituição desse capítulo são apresentadas as características da instituição e do curso envolvidos, dados sobre os estudantes participantes e a tomada de decisão quanto à coleta de dados, incluindo a descrição do instrumento e o procedimento de coleta. O capítulo é finalizado com a descrição das análises e procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

Nos “Resultados” são apresentados e descritos os dados produzidos pelo tratamento dos dados em três itens: resultados gerais, resultados por turno e resultados por semestres. Na “Discussão”, os dados são revistos sob a óptica da literatura anteriormente apresentada, direcionando-os para o estudante do curso de Turismo e suas peculiaridades.

Por fim, é apresentado nas “Considerações Finais”, um elenco dos principais aspectos discutidos neste estudo e uma breve reflexão sobre o processo de integração dos estudantes do Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

O Ensino Superior possui, dentre outras, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei nº 9.394/96), a finalidade de estimular a criação cultural, o desenvolvimento da ciência e do pensamento reflexivo, a compreensão do homem e do meio em que vive além de refletir sobre as diferentes realidades e apresentar soluções capazes de promover o aperfeiçoamento da sociedade. Entre os diferentes objetos de reflexão, o ensino superior tem a si mesmo como foco de análise, constituindo-se como um campo de pesquisa interessado no “fenômeno da inter-relação comportamental de estudantes, corpo docente e administradores dentro de um ambiente de universidade e a inter-relação deste ambiente com a sociedade mais ampla” (BUNNETT, apud SANTOS FILHO, 1994, p.8)

Compreender o ensino superior como um campo de estudo é de fundamental importância, uma vez que as mudanças sociais – calcadas na necessidade de conhecimentos científicos e inovações tecnológicas (SANTOS FILHO, 1994) - e o surgimento de um paradigma que faz originar uma nova estrutura social denominada pós-modernidade (FIOR, 2003), caracterizando-se por incertezas e pelo significado que o conhecimento assume na economia, passando a ser reconhecido como um recurso econômico básico, são fatores preponderantes para a sobrevivência das nações; e a formação de profissionais qualificados para essas novas demandas sustenta-se fortemente na educação superior.

Assim, estudos que tenham como foco de pesquisa o ensino superior contribuem, sobremaneira, para a compreensão desta área que, apesar do extenso corpo de conhecimento produzido, não obteve um desenvolvimento integrado, privilegiando alguns temas e deixando outros ainda obscuros como destaca Pachane (1998). No Brasil, os estudos que se iniciaram na década de 80, principalmente devido à criação de grupos de pesquisas e ao surgimento de periódicos, abordando esta temática (SANTOS FILHO, 1994), vêm demonstrando interesses em diferentes enfoques de estudos nesta área, levando em consideração sua “complexidade, amplitude e caráter interdisciplinar” (POLYDORO, 2000, p.5). Neste contexto, estudos que enfocam o estudante do ensino superior ainda são, também, em número limitado, especificamente aqueles relativos ao estudante e aos “processos de mudança ocorridos após o ingresso na universidade” (PACHANE, 1998 p.3).

A importância de estudos direcionados ao estudante do ensino superior fica evidenciada principalmente face à forma como tem ocorrido a expansão do sistema de ensino

superior em nosso país e às conseqüentes características do seu corpo discente. É o que veremos no próximo item.

## 1 EXPANSÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O sistema de ensino superior brasileiro, de acordo com Mancebo (2004), apresentou, entre os anos de 1999 a 2004, um crescimento de 64% nas matrículas, correspondendo a uma média anual de 13% de aumento. A expansão no ingresso de alunos tem acarretado a formação de um grupo com características diversificadas, deixando a cargo da instituição o desafio de responder às novas demandas requeridas por esta população discente.

A Tabela 1, a seguir, mostra a expansão do ensino superior brasileiro, a partir do ano de 2000, no que se refere ao número de ingressos, de Instituições de Ensino Superior (IES), de instituições de natureza administrativa pública e privada e de cursos.

**Tabela 1 – Expansão do Sistema de Ensino Superior Brasileiro entre os anos de 2000 a 2005**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Total de ingressos	897.557	1.206.273	1.411.208	1.540.431	1.621.408	1.678.088
Total de IES	1.180	1.391	1.637	1.859	2.013	2.165
IES Públicas	176	183	195	207	224	231
IES Privadas	1.004	1.208	1.442	1.652	1.789	1.934
Total de Cursos	10.585	12.155	14.399	16.453	18.644	20.407

Fonte: MEC/INEP (2000;2001; 2002; 2003; 2004; 2005)

Podemos verificar que o número de ingressos apresentou expansão de 86,96% do ano de 2000 a 2005, fato que se evidencia como produto de ações políticas e programas educacionais cujo objetivo é facilitar o acesso à educação superior; como por exemplo,

podemos citar o ProUni, FIES, INCLUIR<sup>1</sup>, dentre outros, o que certamente contribui para a diversidade de características dos estudantes que ingressam no referido nível de ensino.

O Ensino Superior era composto, no ano de 2000, por 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 176 públicas e 1.004 privadas, o que demonstra diferença considerável em termos de quantidade no que diz respeito à natureza administrativa das instituições; em 2005 verifica-se um aumento em relação ao ano de 2000 de 31,25% de instituições públicas versus 92,62% na quantidade de instituições privadas no país, totalizando 2.165 IES, demonstrando um crescimento considerável na quantidade de instituições particulares. Tal crescimento e disparidade se devem, de acordo com INEP/MEC (2004a), à rápida expansão do ensino médio, aumentando a pressão para o acesso ao ensino superior, resultando num processo de crescimento acentuado da rede privada de ensino superior.

Além do aumento na quantidade de IES, observamos também aumento significativo no número de cursos oferecidos, passando de 10.585 para 20.407, registrando aumento de 92,79% nestes cinco anos. Este aumento quantitativo veio acompanhado de uma maior diversificação de cursos através da criação de novos cursos como Design, Moda, cursos ligados à área da tecnologia e de sistemas de informação (INEP/MEC, 2005).

Segundo dados do INEP (2005), o aumento no número de instituições públicas ocorreu em todas as regiões, porém, a maior concentração continua sendo na região sudeste do país, com o aumento de 98 instituições. Com relação às instituições privadas de ensino, o INEP (2005) aponta que houve um forte aumento na quantidade de instituições, também na região sudeste do país, que passou de 595 instituições no ano de 2000 para 953 no ano de 2005, com 60,16% de aumento. Assim, os dados caracterizam a expansão do sistema de ensino superior brasileiro, apresentando aumento tanto no número de ingressos como de instituições e, ainda, evidencia a disparidade na relação quantitativa entre instituições públicas e privadas, inclusive disparidade regional, a partir da concentração de IES na região sudeste que apresentava, em 2005, 48,54% do total de 2.165 instituições de ensino superior.

A partir deste contexto e sob a perspectiva da compreensão das características dos novos alunos, dos desafios da formação acadêmica e ao mesmo tempo profissional desses estudantes e da estrutura necessária para isto, os estudos brasileiros acerca destas temáticas intensificaram-se apenas a partir do final da década de 90 e estão concentrados nas

---

1 ProUni: (Programa Universidade para Todos): criado em 2004, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda; FIES (Financiamento para Estudantes do Ensino Superior): operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, trata-se de um financiamento a longo prazo para estudantes que não apresentam condições financeiras para pagamento do curso de nível superior; INCLUIR: é o programa que visa garantir o direito à educação superior para pessoas com deficiência.

instituições públicas, responsáveis por grande parte das pesquisas básicas e aplicadas desenvolvidas no país (MEC, 2004a).

Essa concentração de pesquisas em universidades públicas, no que diz respeito aos estudos acerca da temática do estudante do ensino superior, produz como consequência um maior conhecimento sobre esse estudante, em especial de instituições públicas (NARDI, 2005). Esta situação é resultado de um maior direcionamento das pesquisas para os estudantes de suas próprias instituições que, segundo Nardi (2005), parece decorrer de uma maior disponibilidade de acesso aos mesmos. Esta situação produz uma contradição, ou seja, a grande massa de estudantes do ensino superior é de instituições particulares, no entanto, conhecemos mais as características daqueles que estão nas instituições públicas. Assim, a análise das características da expansão do ensino superior brasileiro e dos estudos acerca de seu estudante aponta para a necessidade não só de expansão numérica desses estudos como sua ampliação com a inclusão de estudantes de instituições privadas que, como vimos, constituem a maioria das IES do nosso sistema de ensino superior.

É importante atentar para o fato de que, diante da situação apontada, o questionamento que muitos autores de diferentes áreas do conhecimento fazem se refere à relação estabelecida entre quantidade – qualidade das IES que constituem o ensino superior, produto de reflexões acerca do crescimento deliberado de instituições privadas, estimulado pelo governo federal a partir da criação de novas modalidades tanto de instituições quanto de ensino; a exemplo, podemos citar a regulamentação dos Centros Universitários, das Faculdades isoladas, entre outros, além de Cursos Superiores de Tecnologia e Cursos Seqüenciais.

O resultado dessa diversificação é a ampliação da oferta de vagas na rede privada de ensino que, ociosa, não apresenta condições de investimento em infra-estrutura e corpo docente, comprometendo muitas vezes a qualidade do ensino e ampliando as dificuldades que o estudante encontra na sua trajetória de formação.

## 2 O ENSINO SUPERIOR EM TURISMO

Assim como ocorreu com a expansão do sistema de ensino superior, podemos observar que os cursos de Turismo também sofreram aumento significativo no que diz respeito, principalmente, ao número de cursos e matrículas efetivadas ao longo de sua existência.

O curso de Turismo é recente no Brasil. Sua inserção no universo do ensino superior data de 1970 – o primeiro currículo mínimo estabelecido pelo MEC para a abertura de cursos de Turismo no país foi publicado na Resolução S/N de 28 de janeiro de 1971, que fixa os mínimos de conteúdo e duração para os cursos de Turismo.

A partir desta regulamentação e do surgimento dos primeiros cursos de formação de mão-de-obra especializada em nível superior, o turismo se estabeleceu como área do conhecimento e setor acadêmico. O primeiro currículo da graduação em Turismo foi concebido a partir de grande influência espanhola, cujos objetivos deveriam ser direcionados à formação dos estudantes de modo a proporcionar-lhes “um aprendizado que lhes desse acesso ao mercado de trabalho, em especial nas áreas de agências de viagens, de transportes (preferencialmente o aéreo) e de hotéis” (NASCIMENTO, 2002, p.26).

Além disso, houve a preocupação de aproximar esta base disciplinar à realidade brasileira, principalmente no que se refere à formação de mão-de-obra para um mercado em profunda expansão. Porém, com o currículo mínimo ainda não fixado, em meados do ano de 1970, a Faculdade de Turismo do Morumbi (atual Universidade Anhembi-Morumbi, SP) deu início às suas atividades acadêmicas, tendo sua proposta de currículo aprovada somente em 1971, ano que o Curso de Turismo foi implantado na Faculdade Ibero-Americana, atual Centro Universitário Ibero-Americano, São Paulo (NASCIMENTO, 2002). Cabe aqui lembrar que as duas primeiras instituições que ofereceram o referido curso traziam fortes influências espanholas, onde o turismo estava, já nas décadas de 1960 e 1970, organizado enquanto mercado e ensino (de nível técnico e superior) e mantêm tais influências até os dias atuais, manifestadas na utilização de modelos de planejamento turístico, sistemas de gestão administrativo-financeira, de operacionalização e distribuição dos produtos turísticos, dentre outros.

Quanto aos cursos de Turismo em escolas públicas, a Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP, SP), foi a pioneira em realizar atividades tendo o

Turismo como curso, em 1973. Após a sua consolidação na esfera acadêmica no estado de São Paulo, sua oferta foi expandida para outros estados da Federação, como Rio de Janeiro, Brasília, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Paraná, tanto em instituições públicas como privadas de ensino superior (NASCIMENTO, 2002). Cabe ressaltar que o atual Centro Ibero-Americano e pela Escola de Comunicações de Artes – USP adotaram uma linha educacional voltada à pesquisa em turismo, enquanto que a Universidade Anhembi-Morumbi estava diretamente ligada às demandas do mercado (TRIGO, 1996).

No início da década de 1970 o mundo estava pautado em movimentos estudantis e questionamentos de toda ordem que, historicamente, embasou as grandes e inevitáveis conquistas tecnológicas do final do século XX, representadas pela utilização do computador, conglomerado de redes que permite acesso às informações (internet), a “sociedade da informação”, mas condenou o planeta, no início do século XXI à degradação ambiental, à massificação plena do Turismo e de sua crise mundial pós-setembro de 2001<sup>2</sup> e outras modificações capazes de exigir do Homem contemporâneo reflexões e atitudes frente à nova realidade (BARRETO, TAMANINI e SILVA, 2004). No Brasil, a crise agravada pelo processo da globalização, quebrando velhos paradigmas, fez com que mudanças radicais se tornassem realidade; os Homens da Ciência, preocupados com os rumos da educação e com as formas de transmissão de conhecimentos voltaram-se para a reavaliação do ensino superior. Foi, então, neste contexto, que o ensino do Turismo se iniciou e certificou, assim, sua origem acadêmica (BARRETO, TAMANINI e SILVA, 2004).

Além disso, os cursos de Turismo surgiram com autonomia, ou seja, sem ligação com outros cursos e, de acordo com Barreto (2004) os primeiros cursos nasceram da necessidade de respostas à determinada demanda recém-formada do ensino médio em busca de conhecimento técnico para inserção imediata no mercado de trabalho, principalmente o contingente feminino que, nesta época, assumia sua identidade universitária.

Tratava-se, assim, de um conteúdo programático técnico-operacional; além disso, os cursos de Turismo, criando o imaginário das viagens, do luxo, eram mais adequados ao regime ditatorial, pois mostravam aos jovens a imagem capitalista ocidental perfeita, onde o lazer era permitido apenas a partir do trabalho sem a aproximação do trade<sup>3</sup> para compreender

---

<sup>2</sup> ataque terrorista contra os Estados Unidos da América, em 11 de setembro de 2001, onde o símbolo dos negócios – World Trade Center – e da defesa – Pentágono – norte-americanos foram atacados, deixando mais de 3.000 mortos e centenas de pessoas desaparecidas.

<sup>3</sup> Atividade privada do setor turístico, constituído pelas empresas de hospedagem, alimentação, transporte, agenciamento e demais serviços turísticos.

esta formação acadêmica e suas aplicações no mercado (BARRETO, TAMANINI e SILVA, 2004).

Na década de 1990, especificamente no ano de 1995, foi elaborada uma proposta de currículo mínimo para os cursos de Turismo, que eram vistos mais como um grande “desafio do que uma resposta científica à pesquisa e ao conhecimento do fato e do fenômeno turístico” (Proposta de currículo mínimo da ABBTUR e ABDETH<sup>4</sup>, 1995 *in* NASCIMENTO, 2002). Esta proposta apresentava ainda, que

“a definição do estudo do turismo como ciência social aplicada deve, por si, assumir uma posição frente ao processo ensinamento-aprendizagem, não deve ser objetivo formar profissionais teóricos, senão eminentemente práticos. Isto não implica, sem dúvida, desconhecer a teoria, porém, significa fundamentalmente que os elementos teóricos que se exaltam devem servir para apurar sobre a realidade. Portanto, não deverão manejar-se teorias ou técnicas em abstrato, senão sempre em função de sua aplicação à resolução de problemas” (ABBTUR e ABDETH, 1995 p.23 *in* NASCIMENTO, 2002)

Desta maneira, o Turismo foi assumido como parte das Ciências Sociais Aplicadas, assim como a Administração, o Direito, entre outras áreas do conhecimento, já reconhecidas, formalmente, como profissão e área acadêmica. As fases pelas quais passou o curso, no decorrer dos anos e, de acordo com Ansarah (2002) podem ser categorizadas da seguinte maneira:

<b>Fase</b>	<b>Década</b>	<b>Características</b>
1ª fase	1970	Criação dos cursos de graduação em Turismo e, posteriormente, cursos tecnológicos em hotelaria.
2ª fase	1980	Estagnação da oferta de cursos em função da instabilidade econômica do país; fechamento de vários cursos.
3ª fase	1990	Valorização dos cursos de Turismo na esfera acadêmica; aumento da oferta de cursos na área do Turismo, Hotelaria e Administração com habilitação em Turismo e Hotelaria, com localização nas grandes capitais e interior dos estados.

<sup>4</sup> ABBTUR (Associação Brasileira dos Bacharéis em Turismo); ABDETH (Associação Brasileira de Dirigentes de Escolas de Turismo e Hotelaria).

4ª fase	2000	Expansão da oferta de cursos; busca pelo estabelecimento do equilíbrio “quantidade versus qualidade”; propostas diferenciadas de cursos, de acordo com as recomendações da LDB (1996), em termos de flexibilização e regionalização, resultando em cursos de eventos, ecoturismo, lazer, recreação, dentre outros; cursos de Administração com ênfase na gestão de serviços turísticos, de empreendimentos turísticos; gestão hoteleira, gestão hospitalar e hoteleira, dentre outros.
---------	------	--

**Quadro 1 - Fases do desenvolvimento dos cursos de Turismo no Brasil**

Fonte: adaptado de ANSARAH, 2002

Podemos verificar que a primeira fase teve início na década de 1970, quando da criação dos cursos de graduação em Turismo e cursos tecnológicos em Hotelaria. A partir daí, na década de 1980 os cursos sofreram estagnação em função de questões conjunturais do país, marcadas pela instabilidade econômica; na década de 1990, o turismo obteve valorização na esfera acadêmica, ocorrendo aumento dos cursos de graduação e tecnológicos. Por fim, na década dos anos 2000 essa expansão acarretou na grande diversificação da oferta de cursos da área na área de Lazer, Viagens e Turismo.

Assim, observamos que o ensino superior em Turismo passou várias e significativas modificações ao longo dos anos, não apenas para acompanhar o desenvolvimento da atividade turística, mas também para atender às necessidades do mercado em expansão e carente de profissionais capacitados e habilitados técnica e operacionalmente; compreender como ocorreu essa expansão do ensino superior em Turismo se faz necessário para identificar, especialmente, o cenário onde os estudantes desse curso estão inseridos.

## **2.1 Expansão do Ensino Superior em Turismo**

A partir de 1996, após a ditadura e com a consolidação da democracia no Brasil, houve uma retomada significativa da atividade econômica, com a abertura do mercado brasileiro ao comércio e aos investimentos internacionais, gerando um processo de crescimento e, como consequência, a criação de novas profissões, “aquecendo o mercado de trabalho com a oferta de empregos destinados, principalmente ao lazer, turismo, hotelaria e gastronomia em geral” (NASCIMENTO, 2002, p.45). Assim, o papel da educação em

Turismo voltou a ser fundamental na formação de mão-de-obra qualificada, no intuito de atender ao mercado em expansão.

É importante retomar que somente em 1996 a ABBTUR, juntamente com a ABDETH, após mais de uma década de discussões, obtiveram sucesso na validação de sua proposta de currículo mínimo para os cursos de Turismo frente às instâncias superiores – SESu-MEC. É neste contexto que, a partir do ano de 1997, momento em que a sociedade iniciava a compreensão da necessidade de atividades de lazer, em especial, as viagens (BARRETO, 2004), a expansão dos cursos de Turismo se insere e, vem se destacando no que diz respeito ao aumento de matrículas e cursos por todo o Brasil, concentrando-se, como todo o sistema de ensino superior do país, em instituições privadas da região sudeste, momento em que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram, definitivamente, constituídas, referendadas e publicadas. Atualmente, o curso de Turismo está contido na grande área das Ciências Sociais Aplicadas, especificamente na sub-área denominada “Viagens, Turismo e Lazer” que compreende, além deste, os cursos de Lazer e Turismo, de Recreação e Lazer e o de Turismo e Hotelaria.

A Tabela 2 mostra que o número de cursos e o de matrículas aumentou, no período entre 2000 e 2005, na área de Viagens, Turismo e Lazer, em 145,65% e 93,79%, respectivamente, tendo como destaque o curso de Turismo, que no ano de 2005, responde por 84% dos cursos da área e por 84,73% de suas matrículas. Os dados apontam também uma retração no número de matrículas no ano de 2005, em relação ao ano de 2004, tanto na área Viagens, Turismo e Lazer, quanto nos cursos de Turismo, no entanto, apresenta crescimento na quantidade de cursos, fato que pode ser explicado pelo aumento da oferta de cursos como Gastronomia, Lazer, Turismo e Hotelaria, diversificando a oferta e, ainda, a abertura de novos cursos de Turismo nas instituições públicas.

**Tabela 2 - Expansão dos cursos de Turismo no Brasil**

Ano		2000	2001	2002	2003	2004	2005
Área Viagens, Turismo e Lazer	Matrículas	37.906	53.629	69.791	76.635	76.824	73.458
	Cursos	230	322	403	471	530	565
Curso de Turismo	Matrículas	33.916	48.495	63.474	69.909	69.777	62.246
	Cursos	209	302	377	430	461	476

Fonte: MEC/INEP (2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006)

No contexto anterior a esta expansão, estudo realizado por Rejowski (1997) acerca da produção do conhecimento sobre o Turismo no Brasil a partir da década de 1970, através de minucioso estudo nas instituições e outros espaços (especificamente aos documentos originados dos órgãos oficiais de Turismo – Empresa Brasileira de Turismo<sup>5</sup> – EMBRATUR e Conselho Nacional de Turismo – CNTUR), identificou toda a produção que pudesse ser considerada como científica da área de Turismo, tornando-se, posteriormente, a primeira publicação referente à produção científica no Brasil acerca da atividade turística. O estudo apontou que, com raras exceções, o registro desta produção se apresentava deficiente, assim como a preocupação com ele e a compreensão de sua necessidade como recurso de referência na área. Atualmente, os estudos acerca desta atividade estão mais bem sistematizados, porém, os que discutem a formação do Bacharel em Turismo, bem como a amplitude da atuação profissional são, principalmente pela falta de compreensão da área, em número reduzido (BARRETO, TAMANINI e SILVA, 2004).

## **2.2 Turismo, formação acadêmica e a profissão de Turismólogo**

O turismo mundial, de acordo com as estatísticas básicas do Turismo (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006) apresentou o deslocamento, no ano de 2005, de um total de 808,4 milhões de pessoas pelos mais variados motivos de viagem, dividido entre o continente europeu (441,6 milhões de pessoas), americano (133,6 milhões de pessoas), asiático (148,7 milhões de pessoas), oriente médio, (39,7 milhões de pessoas) e continente africano (36,8 milhões de pessoas).

O setor turístico propicia tanto o deslocamento de pessoas quanto o desenvolvimento econômico de uma localidade (BENI, 2003). A Europa é o continente que mais recebe turistas no mundo, em especial a França, que lidera o ranking de países receptores há mais de duas décadas, totalizando, em 2005, a chegada de 76 milhões de pessoas em Paris e seus arredores, seguido da Espanha, com 55,6 milhões de chegadas. Os Estados Unidos da América ocupam o terceiro lugar, recebendo um total de 49,4 milhões de turistas em seu território. A surpresa, em termos de chegada de turistas, é representada pela diminuição de 6,64% do fluxo turístico

---

<sup>5</sup> A partir de 2003, devido a criação do Ministério do Turismo, a EMBRATUR passou a ser denominada de Instituto Brasileiro de Turismo, mantendo a mesma sigla e sua função passou a ser exclusivamente a divulgação do produto turístico brasileiro no exterior.

para a Itália e o aumento de 40,9% de turistas para a China, no período de 2001 a 2005, revelando uma tendência de expansão para este mercado.

Se por um lado o número de pessoas que se deslocam turisticamente é considerável, a receita gerada por esta atividade também o é. Em 2005, o turismo gerou uma receita cambial mundial de 681,5 bilhões de dólares, auxiliando no incremento da economia destes países, resultando no desenvolvimento e qualificação de infra-estrutura, mão-de-obra e organização da oferta turística, ocasionando o aumento de visitantes e, conseqüentemente, numa receita ainda maior, propiciando aos seus residentes um desenvolvimento sociocultural e socioeconômico e assim por diante, criando, então, a cadeia produtiva do turismo (OMT, 2002).

O Brasil recebeu, em 2005, o total de 5,4 milhões de turistas, ocupando o 35º lugar no ranking mundial de países receptores de turistas e a receita cambial gerada por esta atividade totalizou 3,9 bilhões de dólares, sendo que o gasto per capita por dia do turista estrangeiro no Brasil é de 87,99 dólares e a permanência média é de 13,5 dias, resultando na média de gasto de 1.187,8 dólares, fato de extrema importância para o setor econômico brasileiro. As principais cidades visitadas pelo turista estrangeiro são: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. A primeira apresenta o lazer como motivação principal, a segunda os negócios e a terceira, os eventos, em especial aqueles relacionados ao carnaval e aos congressos técnicos, principalmente os relacionados à área da saúde (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006).

Neste sentido, fica claro que o turismo é uma força central na economia mundial e brasileira, uma atividade de importância e significado globais (LAGE e MILONE, 2001) e para que toda esta movimentação, tanto de pessoas como de valores seja realizada, se faz necessária uma gama infinita de produtos e, em especial, de serviços que possam satisfazer os desejos e as necessidades de cada turista, considerando aspectos, motivações e aspirações individuais (COOPER, 2002). Desta forma, discutir o Turismo como fenômeno social, as necessidades do mercado e o campo de atuação do Bacharel em Turismo são de fundamental importância para contextualizar o cenário acadêmico e profissional onde o estudante deste curso de graduação está inserido, bem como compreender suas necessidades de formação.

Nessa direção, os autores que iniciaram a sistematização do conhecimento acerca da atividade turística concluíram que não existe a possibilidade de realizar a atividade turística sem transporte, infra-estrutura (básica, turística e de apoio), meios de hospedagem, equipamentos de alimentação, entre outros serviços indispensáveis para a sua realização, sendo então baseada no tripé: transportes, agenciamento e alojamento. Além disso, é necessário que haja uma estrutura jurídica, denominada de superestrutura, para que a

regulamentação, a fiscalização e classificação dos equipamentos sejam realizadas e, assim, amparar legalmente o usuário desses serviços (BENI, 1998, 2003).

Para que este tripé exerça sua função, podemos compreender que a atuação do profissional no mercado de trabalho do setor turístico pode ser realizada por pessoas de várias profissões, assumindo um conceito amplo, diferenciando-se do Turismólogo, profissional que estuda, no curso de Turismo, o fenômeno turístico e seus efeitos na sociedade global.

“Há, na área do Turismo, um leque impressionante de profissões distintas, como pilotos, motoristas, comissários de bordo, aeromoças, carregadores de bagagem, chefes de pista, organizadores de itinerários, engenheiros de transporte, gerentes de empresas, capitães de navio, marinheiros e cozinheiros, que seriam algumas das profissões vinculadas ao setor de transportes. Cozinheiros, faxineiros, arrumadeiras, garçons, gerentes, encarregados de reservas, governantas, recepcionistas, telefonistas, carregadores de malas, porteiros, ascensoristas, manobristas, sommeliers<sup>6</sup>, maîtres<sup>7</sup> e outros funcionários de apoio são profissionais comuns às áreas de hospedagem e restauração<sup>8</sup>. Recepcionistas, guias, gerentes, planejadores de produtos turísticos, atendentes, telefonistas e motoristas são algumas profissões ligadas ao agenciamento de turismo. Planejadores, arquitetos, engenheiros, geógrafos e juristas são profissões ligadas à superestrutura jurídico-administrativa. Se continuarmos com cada um dos serviços de apoio, provavelmente chegaremos a centenas de profissionais, o que nos leva a reafirmar que o turismo gera empregos, porém devemos reconhecer que é quase impossível que todas essas funções sejam exercidas por pessoas com uma mesma formação” (BARRETO, TAMANINI e SILVA, 2004 p.36).

De acordo com as colocações apresentadas, surge um grande desafio: como formar um profissional desta área? É difícil pensar em um único profissional capaz de atender integralmente às necessidades do mercado, haja vista a complexidade do fenômeno turístico que é tanto social quanto econômico, que consiste no deslocamento voluntário de pessoas do seu local de residência para outro, onde permanecem por um espaço determinado de tempo, por diversos motivos, desencadeando uma série de serviços e atividades comerciais para satisfazer suas necessidades (BENI, 1998, 2003). Assim, o turismólogo (Bacharel em Turismo) é um profissional que deve estar preparado para assumir as responsabilidades

---

<sup>6</sup> Sommelier – profissional responsável pela carta de vinhos em equipamentos de alimentação

<sup>7</sup> maître – profissional responsável pela recepção e indicação de sugestões de pratos em equipamentos de alimentação.

<sup>8</sup> Denominação técnica para o setor de alimentação.

inerentes ao setor, objetivando a satisfação das necessidades da demanda turística através da gestão de serviços e atividades comerciais.

Desta maneira, a formação do profissional em Turismo, para as agências, denota qualidade no atendimento para compra e venda de produtos turísticos (no caso, os pacotes, viagens, passagens aéreas e outros serviços); para o *trade* (mercado), profissionais criativos o suficiente para desenvolver um novo produto e incrementar as vendas; para um parque de diversões, a capacidade para monitorar crianças etc. e, para o turista, a prestação de serviços de qualidade e com rapidez no atendimento.

Portanto, “pensar o turismo” não requer técnica, e sim conhecimentos científicos, pois o *trade* se preocupa com o turismo como objeto de consumo, enquanto que outros profissionais do turismo, buscam o entendimento do fenômeno em si (ANSARAH, 1998, 2002) e, neste sentido, uma formação que atenda às necessidades do mercado, bem como à compreensão das ciências que envolvem e explicam o fenômeno, são fundamentais. Neste contexto, a confusão se encadeia no sentido de que a profissão Bacharel em Turismo não é reconhecida socialmente, ficando à margem de suas reais capacidades e habilidades, perdendo espaço para outras profissões.

Segundo Barreto, Tamanini e Silva (2004), dentro da academia existem certas disputas pelo Turismo como objeto de estudo, principalmente entre bacharéis em turismo e profissionais da área da Educação Física, no que se refere à recreação; entre bacharéis em turismo e geógrafos, relativo aos espaços ocupados pelo turismo e as questões do deslocamento de pessoas; entre turismólogos e administradores, no que diz respeito às técnicas administrativas de empresas turísticas; sendo este último, bem mais acirrado, pois o administrador domina as técnicas administrativas e não compreende o produto turístico nem suas características e, ainda, não possui habilitação para trabalhar a sua complexidade. Diante deste cenário e considerando a dificuldade de compreensão do fenômeno turístico, sua dinâmica e especificidades, compreendemos que as demais áreas do conhecimento devem cumprir, dentro do ensino do Turismo, papel fundamentalmente complementar, agregando valores e trazendo à técnica desenvolvida, o respaldo científico necessário.

É nesta discussão que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) para a graduação em Turismo apontam os principais aspectos que devem ser considerados e desenvolvidos na formação do Bacharel em Turismo, de forma a garantir sua formação específica e a complementaridade das demais ciências. Elas oferecem liberdade às IES no que se refere à composição da carga horária dos cursos de Turismo, determinam os conteúdos de formação básica (aspectos direcionados às ciências ligadas à sociedade, como Sociologia, Antropologia,

História, Geografia e Filosofia, considerando elementos culturais e artísticos das sociedades), específica (conteúdos teóricos dos fundamentos do Turismo, da Informação e da Comunicação; relação do Turismo com a Administração, Direito, Estatística, Economia e Contabilidade, além do domínio de, no mínimo, um idioma estrangeiro) e teórico-prática (estudos *in loco*, visitas técnicas, inventários da oferta, laboratórios de aprendizagem e estágios supervisionados).

As Diretrizes ainda apontam o perfil desejado do Bacharel em Turismo formado, bem como as competências e habilidades necessárias para sua atuação no *trade* turístico. O profissional formado no Curso de Turismo das instituições brasileiras de ensino superior deve contribuir para os resultados dos empreendimentos que envolvem as atividades turísticas e não agir simplesmente como um mero executor de tarefas (NASCIMENTO, 2002) e, de acordo com as Diretrizes Curriculares, este profissional deverá estar

“apto a atuar em mercados altamente competitivos e em constante transformação, cujas opções possuem um impacto profundo na vida social, econômica e no meio ambiente, exigindo uma formação ao mesmo tempo generalista, no sentido tanto do conhecimento geral, das ciências humanas, sociais, políticas e econômicas, como também de uma formação especializada, constituída de conhecimentos específicos, sobretudo nas áreas culturais, históricas, ambientais, antropológicas, de Inventário do Patrimônio Histórico e Cultural, bem como o agenciamento, organização e gerenciamento de eventos e a administração do fluxo turístico” (MEC, 2006).

Para tal, as competências e habilidades possibilitadas ao formando através do curso de graduação em Turismo, determinadas pelas Diretrizes Curriculares são, de maneira geral, a compreensão das políticas nacionais e regionais do turismo; utilização de metodologia adequada ao planejamento das atividades turísticas, colaboração para o desenvolvimento de planos estaduais e municipais de turismo; domínio das técnicas aplicadas ao planejamento do turismo, à elaboração do inventário turístico e de planos de viabilidade econômico-financeira para novos empreendimentos; aplicação adequada da legislação pertinente; classificação dos equipamentos turísticos; domínio de métodos e técnicas aplicadas ao estudo dos diferentes mercados turísticos, na adequação da demanda à sua oferta; comunicação interpessoal, intercultural; interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade; administrar a satisfação dos turistas, das empresas e das instituições públicas e privadas; domínio de diferentes idiomas; compreensão do mundo globalizado e das sociedades onde o turismo está inserido; profunda vivência e conhecimento das relações

humanas; adequado desempenho técnico-profissional com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética.

A partir da identificação das habilidades e competências que deve ter este profissional, compreendemos que sua formação consiste, de fato, num desafio constante, considerando a dinâmica da própria atividade e a cadeia de produtos e serviços envolvidos; uma vez compreendidas área de atuação e formação acadêmica, faz-se necessário conhecer as características dos indivíduos que procuram por esta formação, ou seja, dos estudantes do curso de Turismo.

### **2.3 O estudante do curso de Turismo – um sujeito pouco conhecido**

A partir da expansão do ensino superior, incluindo os cursos de Turismo, as definições desta atividade, os elementos que constituem o mercado de trabalho e a formação deste profissional, tornam-se necessárias algumas reflexões acerca desse estudante. Estudo realizado por Rejowski no ano de 1997, apresentou o levantamento das dissertações e teses defendidas no período entre 1972 e 1992 tendo o Turismo como objeto de estudo. Estas produções foram categorizadas quanto à área do conhecimento consideradas e temáticas estudadas. Quanto às áreas do conhecimento, verificaram-se três principais: Comunicação, Administração e Geografia, o que demonstra a preocupação da realidade da época no que diz respeito às questões administrativas e de ocupação do espaço turístico; das temáticas desenvolvidas, os destaques se voltam para a temática do planejamento turístico e do turismo litorâneo. É importante salientar que estudos relacionados às questões educacionais do Turismo não foram detectadas nos estudos desses pesquisadores.

Atualmente, considerando a expansão do Sistema de Ensino Superior, bem como da oferta dos cursos de Turismo no Brasil, nota-se que as produções acadêmicas, cujo foco seja Turismo e Educação, são limitadas. De acordo com estudo realizado por Verbist, Pinto, Babinski (2006) sobre as temáticas das produções acadêmicas do Mestrado em Turismo da Universidade de Caxias do Sul, verificou-se que os assuntos mais estudados foram Turismo e Desenvolvimento, Oferta turística, Turismo e Gestão e Turismo e Cultura, porém, houve a necessidade de incluir duas temáticas, ainda incipientes, mas presentes: “Turismo e Psicologia”, tendo como subtemáticas as representações sociais, a atribuição e a percepção e “Turismo e Educação”, apresentando como subtemáticas Interdisciplinaridade no Ensino Superior e formas de atitude turística.

Tal estudo identificou ainda maior incidência de graduados em Turismo na busca pela formação acadêmica ao nível de pós-graduação, porém, apresentou também um dado importante no que se refere à busca de graduados, em diversas outras áreas do conhecimento, pelo turismo como objeto de investigação científica. É o caso de graduados em Administração, Comunicação Social – Jornalismo e Relações públicas, Engenharia Química, Geologia, Filosofia, Licenciatura em Língua Portuguesa e Hotelaria.

A partir desses dados, podemos depreender que a temática sobre o estudante do ensino superior, especificamente do curso de Turismo não foi mencionada nos levantamentos efetuados. Os artigos e demais publicações que se remetem às questões da Educação e do Turismo estabelecem como foco de análise a docência no Ensino Superior, a formação técnica e a capacitação profissional para a atuação no mercado de trabalho, cadastro de Instituições Educacionais, entre outros, fato que evidencia a necessidade de pesquisas científicas que abordem especificamente o estudante e suas experiências acadêmicas, no sentido de inverter o olhar e compreender como o aluno vivencia esta tão importante fase de sua vida.

### **3 O ESTUDANTE INGRESSANTE: TRANSIÇÃO E INTEGRAÇÃO AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A expansão do Sistema de Ensino Superior brasileiro, conforme discutido anteriormente possibilitou a oferta de vagas tanto nas instituições públicas como principalmente privadas de ensino. Os últimos dados apontam à oferta de 2.435.987 vagas, no ano de 2005, pelo Sistema de Educação Superior, apresentando aumento de 15,8% em relação ao ano de 2003. Para o preenchimento destas vagas, houve, em 2005, 5.060.956 candidatos, apresentando, também, aumento de 3,1% na demanda por vagas.

Podemos observar, através dos dados apresentados, que o ingresso à Educação Superior é concorrido, tomando como base o número de vagas oferecidas e o efetivo ingresso. Para Rodrigues (1997), esta situação é compreendida como um ritual manifestado pela preparação para o processo seletivo, exames, comemorações pelo ingresso, recepção no novo ambiente, palestras e outras atividades.

O ingresso do estudante no universo da educação superior constitui-se em uma etapa bastante desafiadora, fazendo com que os jovens vivenciem uma fase de mudanças, tendo em vista as múltiplas e complexas tarefas a serem desenvolvidas por eles na nova situação: o universo acadêmico (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 1999). Isto inclui uma série de questões pessoais, familiares, econômicas, vocacionais, entre outras, inerentes a este processo.

É um momento de muita importância e intensidade tanto para os jovens ingressantes quanto para seus familiares e amigos; compreende-se que esta fase, muitas vezes, é o primeiro projeto de vida e profissional do jovem (ALMEIDA e SOARES, 2003; BATISTA e ALMEIDA, 2002) e exige certa estrutura financeira, emocional e intelectual dos estudantes, considerando o processo seletivo, a pressão e a competitividade relacionada ao ingresso à educação superior (POLYDORO, 2000).

De acordo com Tinto (1988), o estudante se depara, no ingresso ao ensino superior, com alguns marcos, descritos como estágios, denominados “separação”, “transição” e “integração à nova comunidade”. A descrição desses estágios auxilia na compreensão dos desafios a serem enfrentados pelos estudantes no decorrer de suas experiências acadêmicas. Esses marcos potencializam nos estudantes a consolidação de sua autonomia, identidade e o estabelecimento de sentidos à sua existência, não vivenciados anteriormente no ensino médio (ALMEIDA e FERREIRA, 1997). Um processo de adaptação bem sucedido, especificamente no 1º ano, considerado período crítico, constitui-se em fator relevante para o sucesso das experiências acadêmicas, bem como o aproveitamento integral de novas oportunidades de desenvolvimento psicossocial (ALMEIDA, 1998<sup>a</sup>).

### **3.1 A fase de transição – o ingresso**

A partir da contribuição de Tinto (1988), o estágio de separação é entendido como um processo de ruptura em vários sentidos, dentre eles, do convívio com amizades estabelecidas ao longo de sua vivência e a necessidade de aprender e assumir novos padrões de comportamento apropriados ao novo grupo; neste momento, como o estudante ainda não se apropriou dos novos padrões comportamentais, a ligação com o passado se faz presente, dificultando as novas relações.

Nesta perspectiva, um estudo realizado por Trice (2002) observou a frequência de envio de e-mails aos membros da família de estudantes ingressantes no primeiro semestre de curso. Os resultados apontam para a necessidade do estudante manter-se em contato com a

família. Os e-mails foram enviados, em sua maioria, por mulheres. As famílias mais autoritárias receberam mais e-mails do que as famílias democráticas e seus conteúdos apresentavam questões relacionadas, principalmente, ao contato social, apoio financeiro e busca por sugestões relacionadas às questões acadêmicas.

Ainda para reafirmar estas questões, Schiessl e Sarriera (2000) desenvolveram um estudo com alunos secundaristas, cujo objetivo estava pautado na investigação do processo de ingresso ao ensino superior. A pesquisa encontrou dados que indicam que este processo envolve não apenas questões de escolha de curso, mas fatores de ordem econômica, social e psicológica dos estudantes, dificultando, muitas vezes, a separação do estudante do seu núcleo de origem.

Jorge (1992), através de um estudo realizado com 91 ingressantes de vários cursos apontou, através de depoimentos coletados em função da questão norteadora: “Como você se sente sendo aluno universitário hoje?”, que os estudantes apresentavam sentimentos contraditórios, como de importância, de superioridade, de liberdade, mas também de decepção e solidão.

Um estudo realizado por Bariani (2005<sup>a</sup>), cujo objetivo estava pautado nas manifestações espontâneas de estudantes universitários ingressantes (segundo semestre de curso), sobre as suas vivências acadêmicas apontou que o espaço determinado para suas manifestações foi utilizado, na sua grande maioria, para desabafos relacionados, dentre outras questões, às dificuldades enfrentadas pelo estudante. O estudo sugere o planejamento de ações para a prevenção das dificuldades.

O sentimento de perda acompanha o segundo estágio (transição) e pode ser decisivo para o futuro de suas vivências acadêmicas, dependendo do auxílio que receber, seja da família, dos amigos ou da instituição em que está inserido. Embora a maioria dos estudantes alcance sucesso nessas situações, alguns desistem e optam pela evasão.

Tinto (1988) aponta que o estágio da transição potencializa o stress e exige do estudante certa habilidade em suportar e superar tal condição e que, além da personalidade, as diferenças nas habilidades individuais de superação, as metas e comprometimentos educacionais podem contribuir para a minimização do stress dos estágios da separação e da transição. O autor aponta que as instituições de ensino desempenham papel importante na decisão dos estudantes, pois podem assisti-los em situações inerentes ao primeiro ano dos estudos e contribuir para suavizar esses momentos.

Assim, o momento de transição pode ser compreendido como *qualquer acontecimento (ou a sua ausência) que produza mudanças no nível dos relacionamentos, das rotinas, dos*

*papéis do indivíduo, ou possa afetar a idéia ou conceito acerca de si e do mundo que o rodeia* (SCHLOSSBER, WATERS e GOODMAN *apud* PINHEIRO e FERREIRA, 2002, p.137) e é considerado, para Batista e Almeida (2002), como um período potencializador de crises e novos desafios, além de ser um fator de movimento das expectativas do estudante em relação ao seu futuro pessoal e profissional.

Neste sentido, o primeiro ano do curso de graduação é visto como um período crítico e determinante dos níveis de sucesso, de satisfação acadêmica, do desenvolvimento do estudante (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991; 2005), bem como de sua decisão de permanência na educação superior (POLYDORO, 2000; FERREIRA, ALMEIDA e SOARES, 2001) pois, neste período, os estudantes podem apresentar “elevados níveis de stress e de ansiedade, que os vulnerabiliza ao desajustamento e à psicopatologia” (ALMEIDA e Cols, 2004 p.5).

Estudos realizados sobre as questões de depressão, uso de bebidas alcoólicas e sentimento de isolamento dos estudantes apontam para a fase de transição como fator de contribuição para essas atitudes, bem como o afastamento de amigos e parentes (CUNHA, 1996; CALEJON, 1996; SCHIESSL, SARRIERA, 2000).

Neste contexto, os acontecimentos e os desafios deste momento se iniciam com a escolha de curso realizada, adaptação à nova situação e o grau de autonomia proporcionado pela aprendizagem, exigências de conhecimento e práticas de estudo, relações com professores e colegas, condições de moradia, alimentação, gestão econômica e de tempo e, ainda, as perspectivas de carreira (ALMEIDA e FERREIRA, 1997).

Este período tem condições de proporcionar o desenvolvimento de maior autonomia e competência em certa área, portanto, não podemos considerá-la como uma fase unicamente negativa, uma vez que os desafios impostos podem proporcionar, de acordo com as características apresentadas e as rupturas inerentes ao momento, possibilidades de desenvolvimento em diversos aspectos do estudante, inclusive, a qualidade de suas vivências acadêmicas (PINHEIRO e FERREIRA, 2002).

### **3.2 A integração do estudante ao Ensino Superior**

A integração é vista por Tinto (1988) como o terceiro estágio da transição das vivências acadêmicas e pode ser entendido como um processo resultante das relações que são estabelecidas entre estudantes e instituição; essas relações têm se mostrado mais intensas no

momento de ingresso do estudante ao ensino superior e, portanto, recebido mais atenção por parte dos pesquisadores. Os constantes desafios impostos pela transição, que interferem na integração ao contexto da educação superior, associam-se a aspectos internos e externos ao estudante, como por exemplo, a ausência de estratégias cognitivas para responder às tarefas propostas, de recursos pessoais e de apoio da instituição em que está inserido.

Todos estes aspectos, somados a um projeto vocacional nem sempre bem definido por parte do estudante, podem comprometer a fase de transição e dificultar a sua integração, podendo ocorrer insucesso acadêmico, insatisfação e até desistência do curso e da instituição em que está inserido (BATISTA e ALMEIDA, 2002; MERCURI e POLYDORO, 2004; SOARES e ALMEIDA, 2002).

O processo de integração é caracterizado pela tarefa de identificar e adotar normas coerentes ao novo momento, fazendo com que o estudante concretize suas relações, tornando-se um membro da nova comunidade e partilhando, com outros membros, suas diversas experiências (TINTO, 1988). Assim, a integração é compreendida como

“a extensão na qual o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, e respeita as exigências formais e informais para fazer parte da comunidade ou dos subgrupos do qual o indivíduo é parte (TINTO, 1988, p.73).

A partir desta definição, podemos entender que a integração é um processo multifacetado e dinâmico, podendo envolver conflitos entre o estudante e o ambiente em que está inserido, promovendo a modificação de ambos. Esta perspectiva ecológica do processo de integração assume que a relação existente entre estudante e ambiente deve ser compreendida como uma relação dinâmica e recíproca em que, tanto esses ambientes promoveriam situações com potencial para transformar o indivíduo, como também os estudantes promovem modificação ativa no ambiente institucional, caracterizando como um processo mútuo de mudanças (DEY e HURTADO, 1995).

A perspectiva ecológica vem auxiliando na compreensão de como o estudante, levando em consideração o conjunto de seus atributos individuais, interage com as características do ambiente institucional e o que se produz em função dessas interações (SOARES e ALMEIDA, 2002). Isso caracteriza a multidimensionalidade do processo de integração do estudante à vida universitária e dos desafios a serem enfrentados, originados das relações produzidas entre o estudante e a instituição, representadas pela organização estrutural

e administrativa do campus, relações com pares e professores, novos conhecimentos e exigências acadêmicas.

Os diferentes aspectos das vivências acadêmicas e que constituem as tarefas do processo de integração do estudante têm sido investigados isoladamente ou organizados em complexos modelos teóricos, voltados principalmente para o estudo de sua associação com o sucesso acadêmico do estudante do ensino superior. Sob a óptica da diferenciação entre mudança e desenvolvimento, as revisões de literatura desenvolvidas por Pascarella e Terenzini (1991; 2005) organizam as teorias de mudança no estudante do ensino superior em dois grandes grupos: as teorias desenvolvimentistas e os modelos de impacto do estudante do ensino superior.

Segundo esses autores, as teorias desenvolvimentistas descrevem as dimensões do desenvolvimento do estudante e as fases de crescimento individual em cada dimensão. Geralmente representadas por “estágios” ou “níveis” de desenvolvimento. Uma das teorias que vem sendo bastante utilizada para compreender o processo de integração do estudante do ensino superior a partir desta perspectiva é a teoria dos sete vetores do desenvolvimento estudantil Desenvolvido por Chickering (PASCARELLA e TEREZINI, 1991; 2005). O autor identificou “vetores de desenvolvimento”, sendo que cada um deles

“envolve ciclos de diferenciação e integração. O estudante continuamente apreende mais complexidade [...] Estas percepções e comportamentos mais diferenciados são depois integrados e organizados, para que um quadro coerente de si mesmo seja estabelecido. O crescimento ao longo dos vetores não é um simples amadurecimento, mas requer estimulação.” (PASCARELLA & TEREZINI, 1991 p. 39).

Os vetores identificados por Chickering são: (1) Alcançando a competência: representa a progressão na área intelectual, nas habilidades físicas e manuais, e nas relações sociais e interpessoais; (2) Administrando as emoções: envolve a compreensão e possível substituição dos controles inculcados pela família e pela sociedade na infância; (3) Desenvolvendo a autonomia: envolve o reconhecimento da independência pessoal e interdependência, assumindo a importância das relações com outras pessoas; (4) Estabelecendo a identidade: identificado como vetor básico, favorece e facilita as mudanças nos próximos três vetores; (5) Expandindo os relacionamentos interpessoais: a partir da formação da identidade, este vetor envolve o desenvolvimento da tolerância e da qualidade

nos relacionamentos; (6) Desenvolvendo propósito: diz respeito, além de aspectos de auto-conhecimento, o estabelecimento de planos futuros, de prioridades aspirações e decisões quanto ao estilo de vida e (7) Desenvolvendo integridade: envolve a revisão de valores para, depois de analisados, optar pela manutenção ou a substituição de alguns deles, gerando comportamentos.

As teorias desenvolvimentistas apresentam alguns pontos comuns, constatando-se alto grau de similaridade relacionado aos últimos estágios do desenvolvimento, que marcam uma progressão à auto definição e à integração, evidenciando seqüências de progressão, como da irresponsabilidade pessoal à responsabilidade, da dependência à autonomia, da imaturidade ao auto-controle, dentre outros (PASCARELLA e TEREZINI, 1991, 2005).

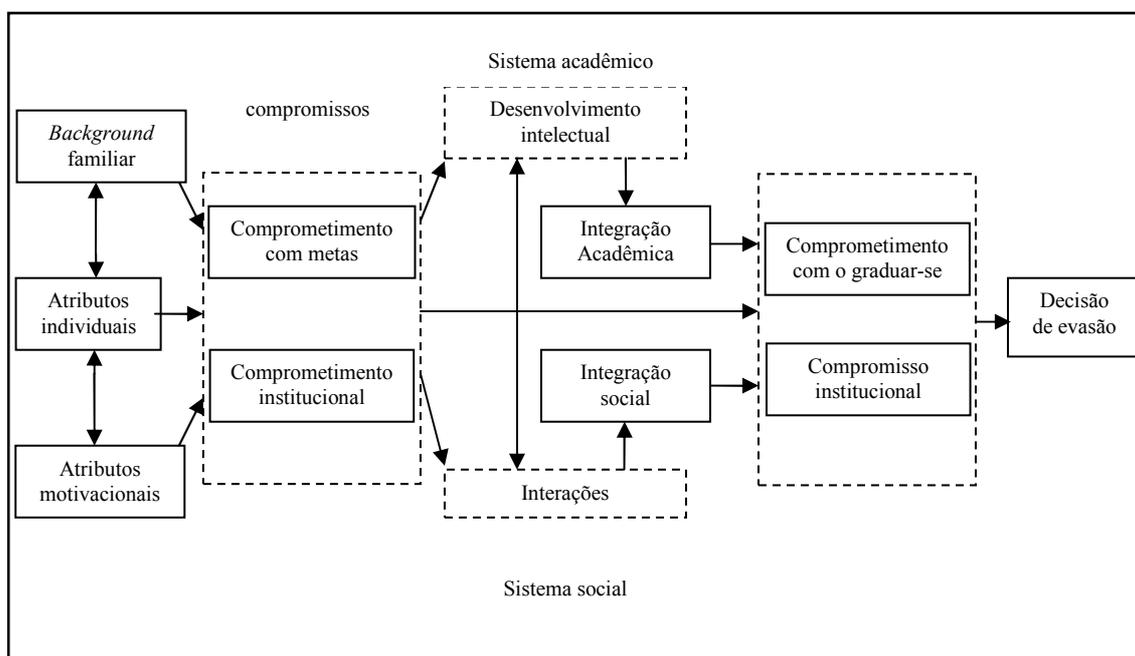
O outro grupo de teorias sobre as mudanças no estudante do ensino superior descrito por Pascarella e Terenzini (1991, 2005), envolve os modelos de mudança estudantil por impacto universitário. Enquanto os modelos de desenvolvimento voltam as atenções para o resultado ou a natureza da mudança dos estudantes, os modelos de impacto estão direcionados às origens da mudança, considerando o ambiente como fator preponderante para sua efetivação.

Uma das contribuições mais influentes no campo das pesquisas do ensino superior e que pode ser apresentada como um modelo teórico de impacto, que incorpora de forma inter-relacionada diferentes aspectos do processo de integração, é a teoria da evasão, desenvolvida por Tinto (1975, 1988, 1993), que procura compreender o processo de evasão/permanência do estudante da instituição de ensino, bem como contribuir na elaboração de programas de retenção do estudante na instituição e no curso (PASCARELLA e TEREZINI, 1991; TINTO, 1975). Aqui não temos a intenção de explicar a dinâmica do processo de evasão, porém, explicitar aspectos que compõem as vivências acadêmicas dos estudantes do ensino superior a partir deste modelo teórico.

De acordo com o autor, conforme observado na Figura 1, as características individuais de ingresso do estudante, chamadas de background familiar (nível socioeconômico, escolaridade, procedência, valores, expectativas e características de apoio), atributos individuais gerais (gênero, idade, etnia, habilidades, competências, capacidade de interação, características de personalidade) e escolaridade anterior (desempenho acadêmico, talentos e experiências acadêmicas e sociais) e atributos motivacionais e de expectativas quanto à formação acadêmica e carreira profissional (questões de motivação para atingir o objetivo de concluir o curso escolhido e as respostas institucionais obtidas) interferem no seu objetivo de graduar-se e no compromisso com a instituição em que está inserido.

Em função da percepção de seu processo de integração, o estudante retoma seus objetivos em relação aos compromissos iniciais, assumidos anteriormente: compromisso com o graduar-se e compromisso com a instituição e os reavalia, produzindo novos níveis de compromissos e uma nova posição face à decisão pela permanência ou evasão, que depende do equilíbrio entre o grau de compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição (TINTO, 1975).

A partir das experiências vivenciadas nos sistemas acadêmico e social, níveis de integração acadêmica e social são gerados, influenciando na revisão dos compromissos (com a instituição e de graduar-se), e na decisão de evasão ou permanência.



**Figura 1 - Modelo de evasão discente desenvolvido por Tinto (1975, p.95)**

Tinto (1975) compreende a instituição formada por dois sistemas: acadêmico e social, evidenciando a existência de uma integração que apresenta uma estrutura do sistema acadêmico e outra relativa ao relacionamento com os pares, professores e corpo administrativo da instituição representado pelo sistema social. Salienta-se que mesmo compreendendo a instituição em dois grandes sistemas, o autor evidencia o fato de que a experiência no ensino superior é ampla e pode promover níveis diferentes de integração em ambos os sistemas da universidade, afirmando que o estudante pode apresentar alto nível de integração acadêmica e baixo nível de integração social e vice-versa.

Além disso, Tinto (1975) entende por integração acadêmica o desempenho acadêmico do estudante e o seu desenvolvimento intelectual no decorrer da experiência no ensino

superior. O desempenho é traduzido como a consequência de seu aproveitamento das atividades; é o reconhecimento, compreendido como o produto final: a nota. Além disso, estão inseridos aspectos relativos às habilidades acadêmicas, no sentido de responder às demandas exigidas, como conhecimentos prévios para resolução de problemas de ordem acadêmica, organização para os estudos, entre outros. Por outro lado, o desenvolvimento intelectual pode ser entendido como a avaliação do estudante em relação à aquisição das competências adquiridas e aos valores e objetivos contidos na instituição que frequenta, como por exemplo, interação com as normas, compreensão dos aspectos organizacionais e administrativos do campus, entre outros (TINTO, 1988).

A integração social compreende a relação de interação do estudante com a comunidade acadêmica, ou seja, com professores, colegas e administradores e, ainda, a interação com a estrutura e organização da instituição. Como variáveis da integração social, podemos destacar o relacionamento com pares, interação na vida social proporcionada pela experiência no ensino superior, entre outras (TINTO, 1988).

Apesar de o modelo apresentar separadamente dois sistemas caracterizando a instituição de ensino superior, o autor compreende que a integração do estudante está relacionada, por um lado, às motivações pessoais do aluno e suas habilidades e, por outro, às características acadêmicas e sociais da instituição, de ensino (TINTO, 1997).

Em função da percepção de seu processo de integração, o estudante retoma seus objetivos em relação aos compromissos iniciais, assumidos anteriormente: compromisso com o graduar-se e compromisso com a instituição e os reavalia, produzindo novos níveis de compromissos e uma nova posição face à decisão pela permanência ou evasão, que depende do equilíbrio entre o grau de compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição (TINTO, 1975).

Tomando como base as características dos sistemas acadêmico e social apresentadas, para Tinto (1975, 1988), a decisão pela evasão é mais presente no estudante que esteja menos integrado à instituição ou aquele que apresenta expectativas diferentes em relação ao ambiente encontrado na IES, a partir da percepção de si mesmo no ambiente em que está inserido. O autor apresenta sete causas para vários tipos de evasão: 1) dificuldade acadêmica (baixo desempenho, habilidades acadêmicas insuficientes, dificuldade na organização dos estudos); 2) dificuldades de ajustamento (dificuldades em atender às demandas de transição do ensino médio, como trabalho acadêmico mais rigoroso, maior competição na vida social, afastamento de grupos significativos e diferença de valores); 3) objetivos incertos (vaga noção do seu projeto educacional ou profissional), objetivos estreitos (pretensão específica quando

do ingresso, como contato com determinada disciplina ou área profissional) e objetivos novos (percepção de mudanças de objetivos no decorrer das experiências acadêmicas); 4) compromissos externos de natureza pessoal ou relacionados ao trabalho, (muitas vezes, impedindo a continuidade dos estudos); 5) inadequação financeira (apresenta-se normalmente associada a razões pessoais e não consiste diretamente no custo, mas na percepção do estudante quanto à qualidade e valor do que recebe em troca do seu investimento); 6) incongruência entre o indivíduo e a instituição (no que se refere a valores, expectativas, resultado de desenvolvimento e aprendizagem); e 7) isolamento (de contatos significativos e sentimento de não fazer parte da comunidade em que está inserido) (TINTO, 1997).

Nessa direção, percebemos que as causas da evasão apresentadas por Tinto (1997) estão relacionadas ao processo de integração do estudante e, conforme estudos têm apontado, se apresenta mais acentuada nos primeiros semestres do curso de graduação, em função da vulnerabilidade e da insuficiência de habilidades de estudantes ingressantes no novo contexto, produzindo baixo desempenho acadêmico e comprometendo as relações sociais no campus (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 1999).

Apesar de o modelo de evasão de Tinto ter abarcado algumas críticas, vem sofrendo também alterações, resultando no modelo de 1993. Porém, o presente estudo considerou o modelo de 1975, entendendo que ele representa a base teórica que deu início aos estudos que antecederam às alterações e, atualmente, é utilizado para o desenvolvimento de novas investigações acerca do processo de integração do estudante no ensino superior, suas características e aspectos determinantes (PASCARELLA e TERENCEZINI, 2005).

De acordo com Almeida, Soares e Ferreira (1999), a investigação acerca da problemática da integração do estudante no novo contexto tem sido direcionada a

“compreender e explicar como os jovens que ingressam no Ensino Superior se adaptam às exigências, pressões e desafios que a vida universitária envolve, desvendando a poderosa influência dos contextos universitários na promoção/inibição do seu ajustamento e, conseqüentemente, na promoção/inibição dos padrões de desenvolvimento estabelecidos”(p. 13).

Assim, sob a perspectiva dos novos desafios propostos pelo processo de integração, as múltiplas tarefas a serem enfrentadas foram sistematizadas, por diferentes autores, em domínios ou categorias, proporcionando melhor compreensão de sua natureza.

### 3.2.1 Os domínios do processo de integração do estudante

Baker e Siryk (1989) inseriram as tarefas em quatro dimensões: a) ajustamento acadêmico: questões relacionadas à satisfação com o curso escolhido, à realização de tarefas e ao desempenho acadêmico; b) ajustamento relacional-social: aspectos relacionados às questões interpessoais e sociais junto aos pares e professores e à satisfação; c) ajustamento pessoal-emocional: diz respeito às questões físicas e emocionais dos estudantes; d) comprometimento com a instituição e aderência: aspectos relacionados ao compromisso do estudante, tanto com a instituição como com o curso escolhido.

Outra distribuição das tarefas dos novos desafios impostos pelo processo de integração foi realizada através de estudo desenvolvido em Portugal por Almeida e Cols. (1999), que apresentaram a sistematização das tarefas a serem desempenhadas pelos estudantes em cinco domínios: a) acadêmico: exigências requeridas pelo momento inicial da transição, o domínio acadêmico reflete as constantes adaptações às novas estratégias de aprendizagem, às regras discentes, aos processos de ensino e avaliação; b) social: o domínio social envolve o desenvolvimento de novos padrões de relacionamento interpessoal nas reações sociais com familiares, professores, colegas, com pessoas do sexo oposto e autoridades; c) pessoal: o domínio pessoal inclui o desenvolvimento da identidade, da auto-estima, conhecimento de si mesmo para estabelecer uma visão pessoal do mundo; d) vocacional: este domínio diz respeito ao desenvolvimento de uma identidade vocacional, bem como ao cumprimento de metas de carreira estabelecidas pelo estudante; e) institucional: envolvimento acadêmico com os pares e instituição, com a formação profissional e com o projeto de carreira (ALMEIDA, SOARES; FERREIRA, 1999, ALMEIDA e SOARES, 2003).

Além dessa sistematização das tarefas a serem enfrentadas pelo estudante ingressante do ensino superior e com o objetivo de investigar o processo de integração desse estudante, diferentes instrumentos têm sido construídos e uma análise da composição de suas escalas revela a natureza e amplitude dos domínios que constituem esse processo.

Um dos instrumentos que auxilia na compreensão dos domínios envolvidos neste processo é a Escala de Qualidade da integração no Ensino Superior (EQIES), desenvolvida por Diniz e Almeida (1997, 2002). O instrumento é composto por 10 itens distribuídos em

duas subescalas: a) Relacionamento Interpessoal (apresenta itens referentes à estrutura de serviços da instituição, à gestão das tarefas do cotidiano escolar e, prioritariamente, ao relacionamento com os pares, b) Equilíbrio emocional/bem-estar (contém itens que se referem às questões que interferem no equilíbrio e bem-estar do estudante, como relacionamentos afetivos, sentimento de solidão, isolamento, sono). Essa escala, de acordo com Diniz e Almeida (2002), permite a identificação rápida e específica dos fatores de risco que envolvem a qualidade da integração do estudante e sugere que o instrumento seja utilizado nos processos de aconselhamento ao estudante, objetivando futuras intervenções.

Outro instrumento que sistematiza as tarefas a serem realizadas pelos alunos no processo de integração é o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), desenvolvido por Almeida e Ferreira (1997). De origem portuguesa, é um instrumento de coleta de dados para avaliação das vivências acadêmicas de estudantes do ensino superior. Sua construção se deu a partir da percepção dos autores quanto às dificuldades na condução de pesquisas em função da ausência de instrumentos consistentes para a coleta de dados e análises aprofundadas sobre a temática da adaptação acadêmica de estudantes do Ensino Superior.

Uma versão inicial do instrumento, depois de validada, ficou composta por 170 itens distribuídos em 17 subescalas em formato tipo *Likert*, consideradas fundamentais para a compreensão do processo de integração do estudante do ensino superior, sendo: 1) Bases de conhecimentos para o curso (aspectos relacionados com a preparação do estudante para as novas exigências do ensino superior, como habilidades de leitura e escrita, cálculos matemáticos, interpretação de textos, entre outros); 2) Relacionamento com a família (aspectos da relação que é estabelecida entre o estudante e sua família, como diálogos sobre a profissão, apoio familiar, necessidade de comunicação, entre outros); 3) Autonomia pessoal (aspectos relacionados à administração dos relacionamentos, independência dos pais, entre outros); 4) Métodos de estudo (aspectos de organização dos estudos, visitas à biblioteca, organização do material, entre outros); 5) Desenvolvimento de carreira (aspectos relacionados às expectativas e perspectiva na realização de objetivos profissionais); 6) Bem-estar físico (aspectos relacionados à saúde física, alimentação, sono, entre outros); 7) Bem-estar psicológico (aspectos relacionados à saúde mental, equilíbrio emocional); 8) Relacionamento com professores (aspectos relacionados ao contato com professores, disponibilidade para atendimento, diálogos); 9) Adaptação ao curso (aspectos relacionados à satisfação com o curso, bem como a sua organização e

qualidade); 10) Gestão do tempo (aspectos relacionados à organização do tempo para os estudos, cumprimento de prazos, entre outros); 11) Adaptação à instituição (adaptação à organização administrativa da instituição, às normas, valores, objetivos); 12) Gestão dos recursos econômicos (aspectos relacionados à gestão financeira); 13) Auto-confiança (aspectos relacionados às expectativas pessoais das experiências acadêmicas); 14) Relacionamento com colegas (aspectos relacionados às amizades, diálogos, aproximação, envolvimento emocional, tolerância); 15) Percepção pessoal de competência (percepção de habilidades e capacidade para a resolução de problemas); 16) Envolvimento em atividades extra-curriculares (aspectos relacionados às atividades recreativas, participação em atividades esportivas, entre outros) e 17) Ansiedade na avaliação (aspectos relacionados à manifestação de ansiedade em situações de avaliação).

A partir das dificuldades de aplicação, em função, principalmente do tempo de resposta dos estudantes e a dificuldade de análise de muitos itens, é proposta sua versão reduzida -QVA-r (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 2002), validada em 2002 e em outro estudo realizado por Almeida e Cols. (2004). Apresentando 60 itens distribuídos em 5 dimensões: 1) dimensão pessoal (contém 13 itens que revelam aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoa, como auto-estima, bem estar físico e psicológico); 2) dimensão interpessoal (13 itens com aspectos relacionados ao contato com colegas, professores, entre outros); 3) dimensão carreira (13 itens relacionados a aspectos voltados às expectativas vocacionais, satisfação com o curso, qualidade do ensino); 4) dimensão estudo (13 itens com aspectos relacionados à administração do tempo, organização e métodos de estudo); 5) dimensão institucional (reúne 8 itens de aspectos relacionados à instituição que freqüenta, desde aspectos estruturais até serviços prestados).

Esse instrumento foi introduzido nos estudos brasileiros acerca das vivências acadêmicas dos nossos estudantes de ensino superior e, para tal, foi adaptado à realidade brasileira e validado para oportunizar sua utilização. Outras informações sobre o instrumento serão apresentadas posteriormente.

Ainda com o objetivo de compreender os aspectos que compõem o processo de integração do estudante do ensino superior, dois instrumentos brasileiros foram construídos e validados: Escala de Integração ao Ensino Superior – EIES- Polydoro; Primi; Serpa; Zaroni e Pombal (2001) e a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica – EAVA – Vendramini; Santos; Polydoro; Sbardelini; Serpa e Natário (2004).

A Escala de Integração ao Ensino Superior apresenta 45 itens distribuídos em 12 subescalas: 1) Relacionamento com os colegas (reúne aspectos referentes às relações estabelecidas com colegas, ao conhecimento de pessoas na instituição de ensino); 2) Ambiente universitário (aspectos ligados ao relacionamento com professores, com a infraestrutura da universidade e com as atividades oferecidas); 3) Investimento acadêmico (inclui itens relacionados ao desempenho acadêmico e o cumprimento das tarefas); 4) Participação em eventos (reúne aspectos relacionados à participação em atividades oferecidas pela universidade – caráter esportivo, científico, social e cultural); 5) Enfrentamento (inclui itens relacionados ao estado físico e psicológico em relação às aulas, atividades e avaliações); 6) Aderência ao Curso: compromisso com o curso (reúne itens que se relacionam com a segurança pela escolha e o interesse pelo curso); 7) Condições físicas (aspectos do estado físico que podem interferir na realização das atividades acadêmicas); 8) Estado de humor (inclui os sentimentos do estudante); 9) Relacionamento com os professores (aspectos relacionados às atitudes dos professores durante as aulas e em ambiente externo às aulas); 10) Aderência à Instituição: compromisso com a graduação (reúne aspectos que se relacionam com o interesse pela instituição escolhida); 11) Apoio familiar (relações com pessoas da família e apoio) e 12) Satisfação com o curso (itens relacionados aos sentimentos do estudante em relação aos seus pares, professores, funcionários da instituição e conteúdos acadêmicos).

O segundo instrumento citado é a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica, baseada nos estudos de Baker e Siryk, que tem como objetivo medir a percepção que o estudante apresenta de sua própria vivência universitária. O instrumento consiste de uma escala com resposta tipo *Likert* de cinco pontos, com 34 itens distribuídos em cinco dimensões: 1) Ambiente universitário (8 itens com aspectos do contexto universitário, características sociais, estruturais e organizacionais); 2) Compromisso com o curso (inclui 7 itens relacionados à segurança quanto a escolha do curso, percepção de carreira proporcionada pelo curso); 3) Habilidade do Estudante (10 itens que incluem habilidades do estudante no acompanhamento e realização de atividades); 4) Envolvimento em atividades não-obrigatórias (5 itens que incluem tanto a participação como o envolvimento nas atividades de caráter acadêmico, social e cultural proporcionadas pela instituição) e 5) Condições para o estudo (4 itens que se relacionam com a gestão do tempo, e às condições para as tarefas acadêmicas).

Os instrumentos apresentados foram construídos e validados com o objetivo de identificar os elementos que constituem as vivências acadêmicas e melhor compreender o processo de integração dos estudantes do ensino superior. Eles apresentam alguns aspectos comuns, como por exemplo, sua forma de mensuração, realizada através de uma escala de atitudes. Neste tipo de escala, procura-se avaliar o grau de concordância a uma determinada questão. Além disso, podemos observar que eles contemplam subescalas semelhantes.

Essas subescalas são: relacionamento com os colegas, com professores, participação em atividades extracurriculares, compromisso com o curso, bem-estar físico e psicológico, satisfação com o curso e com a instituição, relacionamento com professores e funcionários da instituição, métodos e habilidades para o estudo, apoio familiar, gestão do tempo, gestão dos recursos econômicos, percepção das habilidades pessoais, base de conhecimento para o curso, ambiente universitário e adaptação ao curso escolhido. Observamos também que essas subescalas estão agrupadas de diferentes maneiras, de acordo com os instrumentos, porém, elas apresentam itens que, de acordo com a literatura, constituem as vivências acadêmicas do estudante.

Assim, faz-se necessária a compreensão dos resultados dos estudos realizados acerca desta temática para que a importância desse processo seja evidenciada, bem como as relações estabelecidas entre os domínios que compõem a integração do aluno do ensino superior.

### **3.2.2 O processo de integração e variáveis associadas**

É certo que a inserção no contexto da Educação Superior é considerada como um momento marcante para o estudante, pois ele se depara com novas exigências comportamentais, de vivências sociais e afetivas (SCHLOSSBERG, 1981, 1998, citado por ALMEIDA e Cols, 2004). Dessa forma, a aquisição de novos padrões de comportamento, de atitudes, de relacionamento com os pares, professores, funcionários da instituição, de métodos de estudo, ou seja, das demandas exigidas, é fundamental para o desenvolvimento do estudante no novo ambiente e a literatura tem focalizado este momento por considerá-lo como um período crítico em função das crises e/ou desafios desencadeados pela frequência no ensino superior (BASTOS, 1997; BASTOS e

GONÇALVES, 1997; HEATH, 1968; PASCARELLA e TARENZINI, 1991 citado por ALMEIDA e Cols, 2004).

Dessa maneira, os jovens vivenciam inúmeras situações e o contexto do ensino superior é, sem dúvida, um meio de desafios e oportunidades de desenvolvimento para os jovens. Essas experiências, aliadas aos elevados níveis de *stress* e de ansiedade, podem favorecer o “desajustamento” do estudante, surgindo problemas como isolamento e depressão, podendo ser minimizados através de suportes sociais, dentre outros recursos utilizados pela instituição, favorecendo o enfrentamento dessas situações. Por outro lado, se o processo de inserção no novo contexto estiver acompanhado de menores níveis de *stress* e ansiedade, o processo de adaptação tende a ser positivo e o estudante terá oportunidades e desafios capazes de favorecer relações interpessoais, a construção da identidade, o desenvolvimento de idéias e o desenvolvimento da integridade do estudante (ALMEIDA e Cols, 2004).

Compreendendo a integração do estudante do ensino superior como um processo multifacetado e dinâmico, desenvolvido a partir das inter-relações estabelecidas entre o aluno e os sistemas acadêmico e social da instituição em que está inserido, é certo que esse processo contém aspectos relacionados tanto ao próprio estudante quanto ao novo ambiente. Esses aspectos são tanto de natureza intrapessoal como de natureza contextual (PASCARELLA e TARENZINI, 1991, 2005) e sua importância é revelada a partir da relevância dos estudos e pesquisas que analisam a associação entre as vivências acadêmicas e as variáveis que têm sido entendidas como descritoras do sucesso acadêmico do estudante, ou seja, em resultados como os que mostram a associação dessas vivências com o rendimento acadêmico, a satisfação acadêmica e a decisão de permanência/evasão do estudante do ensino superior (BATISTA e ALMEIDA, 2002; PINHEIRO e FERREIRA, 2002; SOARES e ALMEIDA, 2002; ALMEIDA e SOARES, 2003). Parte-se da premissa de que os estudantes possuem planos, objetivos e expectativas no momento do ingresso ao ensino superior e essas características podem condicionar tanto seu comportamento e aprendizagem, como satisfação e desenvolvimento no decorrer do curso de graduação (ALMEIDA e Cols, 2004).

Ferreira; Almeida e Soares (2001) propõem que o sucesso acadêmico seja entendido como o progresso tanto de natureza acadêmica como pessoal, que o aluno vai atingindo em vários domínios no decorrer de seu curso de graduação, representado pelo desenvolvimento de competências acadêmicas e de aprendizagem, estabelecimento de

relações interpessoais e de um estilo de vida saudável, desenvolvimento da autonomia, de uma vida emocional equilibrada, de um projeto vocacional e de uma filosofia integrada de vida. Neste aspecto, inclui-se também o rendimento acadêmico.

Para melhor compreender a importância do processo de integração, faz-se necessária a descrição e análise das relações que as vivências acadêmicas mantêm com os aspectos que têm definido o sucesso acadêmico do aluno; essas relações podem ser compreendidas, entre outros, através dos resultados obtidos em estudos que utilizaram instrumentos voltados para as vivências acadêmicas na totalidade das dimensões que fazem parte do processo de integração do estudante.

Assim, as associações entre as vivências acadêmicas e o rendimento escolar já tinham sido observadas em estudo realizado por Almeida, Soares e Ferreira (1999) objetivando a construção e validação do QVA (versão completa). A partir da análise fatorial para o estudo da consistência interna dos componentes do instrumento, verificou-se que os fatores associados à realização acadêmica estão relacionados com as capacidades pessoais de organizar o estudo e gerir o tempo, assim como com o apoio recebido dos professores e da família.

Os fatores apontados pelo estudo estão em concordância com os aspectos que a literatura vem focalizando, como os desafios inerentes à vida acadêmica, caracterizados pela adaptação ao *campus*, ao curso escolhido, pelas relações com pares e professores, condições de moradia, gestão do tempo e dos recursos econômicos, afastamento da família e das amizades anteriores, a perspectiva de carreira e pelas exigências relacionadas à aprendizagem, como por exemplo os métodos de estudo utilizados pelos estudantes do ensino superior (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991, 2005).

Os impactos causados por esses desafios dependem das características pessoais do estudante e dos aspectos institucionais, podendo causar algumas dificuldades, geralmente associadas aos problemas que decorrem das atividades acadêmicas, interpessoais e sociais, além de problemas ligados à identidade e desenvolvimento vocacional (GONÇALVES e CRUZ, 1988 citado por ALMEIDA, 1998).

Este estudo realizado por Almeida, Soares e Ferreira (1999) buscou identificar, também, os elementos de validade externa dos resultados obtidos através de intercorrelações entre os resultados nas 17 subescalas e os resultados em avaliações psicológicas com alguma proximidade nas dimensões avaliadas. Foram utilizados alguns

instrumentos, já adaptados à realidade portuguesa, como Escala de Auto-estima, Escala de Solidão, Escala de Satisfação com a vida e Escala de Auto-avaliação da ansiedade.

Os resultados apontaram correlações entre as subescalas “bem-estar” e do *self* com os resultados do questionário de auto-estima; entre auto-confiança, autonomia e relacionamento com os colegas e os resultados na escala de solidão, sugerindo que estudantes com auto-estima mais elevada apresentam melhor bem-estar do que os estudantes de baixa auto-estima.

Outra correlação encontrada foi entre auto-confiança, autonomia e bem-estar psicológico e os resultados na escala de satisfação com a vida, sugerindo que estudantes satisfeitos apresentam auto-confiança, autonomia e bem-estar psicológico mais elevados do que estudantes insatisfeitos. O estudo apontou ainda correlação entre bem-estar físico e psicológico, autoconfiança, autonomia e realização de exames com os resultados da escala de ansiedade, sugerindo que alunos menos ansiosos apresentam-se melhores física e psicologicamente, mais auto-confiantes e autônomos, além de mais tranquilos na realização de exames.

Assim, observamos através desse estudo que variáveis de natureza pessoal, relacional e institucional influenciam na adaptação, no desenvolvimento psicossocial e na realização acadêmica do estudante, conforme considerações anteriores, evidenciando, desta forma, a importância das vivências acadêmicas no processo de integração do estudante do ensino superior.

Nessa direção, Santos e Almeida (2000) realizaram estudo com o objetivo de analisar em que medida três dimensões: “pessoal”, de “realização acadêmica” e “institucional” das vivências acadêmicas estão associadas ao rendimento acadêmico dos estudantes do primeiro ano de curso de graduação. Os dados desta investigação foram coletados a partir do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) na sua versão completa (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 1999), considerando as três dimensões citadas e a média das notas dos alunos em três disciplinas centrais do curso, além da tendência de sua situação escolar, como de aprovação, reprovação, desistência ou ausência nas avaliações.

A dimensão “pessoal” era composta pelas subescalas: a) relacionamento com a família; b) autonomia pessoal; c) bem-estar físico; d) bem-estar psicológico; e) auto-confiança; f) percepção pessoal de competência. A dimensão “realização acadêmica” pelas

subescalas: a) bases de conhecimento para o curso; b) métodos de estudo; c) desenvolvimento da carreira; d) relacionamento com professores; e) adaptação ao curso; f) ansiedade na realização de exames e a dimensão “institucional” por: a) gestão do tempo; b) adaptação à instituição; c) gestão dos recursos econômicos; d) relacionamento com os colegas e e) envolvimento em atividades extra-curriculares.

A análise realizada mostrou que o indicador de rendimento acadêmico (média das notas) está correlacionado com as subescalas da dimensão de “realização acadêmica”, exceto nos cursos ligados às áreas de Estudos das Crianças e Engenharia, enquanto que as subescalas da dimensão “institucional” aparecem menos associadas ao rendimento acadêmico, apresentando índices menores de correlação, apontando que os aspectos relacionados à instituição oferecem menor influência sobre o rendimento acadêmico. Identificou-se também correlações entre a dimensão “pessoal” e o rendimento acadêmico nos cursos ligados às áreas de Ciências e Economia.

Com relação à situação escolar, os resultados apontaram diferenças significativas nas subescalas das dimensões “pessoal” e de “realização acadêmica” entre alunos aprovados, reprovados, desistentes e ausentes. Alunos com situação de aprovação apresentaram melhores índices nas seguintes subescalas da dimensão “pessoal”: “bem-estar psicológico”, “bem-estar físico”, “relacionamento com a família”, “percepção pessoal de competência cognitiva”. Esses dados mostram que alunos bem sucedidos academicamente apresentam-se melhores física e psicologicamente, nas relações familiares e nos aspectos cognitivos.

Na dimensão de “realização acadêmica”, as diferenças, em relação à situação escolar, foram observadas nas subescalas: “bases de conhecimento para o curso”, “desenvolvimento da carreira”, “relacionamento com os professores”, “adaptação ao curso” e “ansiedade na realização de exames”. Os dados sugerem que alunos que possuem conhecimentos para demandas de aprendizagem exigidas pelo curso, facilidade no relacionamento com professores, menor nível de ansiedade nos processos avaliativos, bem como melhor índice de adaptação ao curso, se apresentam com melhor situação escolar e melhor realizados academicamente do que alunos com índices elevados de ansiedade, dificuldades de relacionamento com os pares e professores, e os de menores índices de adaptação ao curso.

Na dimensão “institucional”, a diferença foi observada em uma única subescala: “gestão do tempo”, indicando que estudantes que conseguem gerir melhor o tempo apresentam melhor situação escolar do que estudantes com dificuldades na gestão do tempo.

Podemos perceber, através deste estudo, que os aspectos de natureza pessoal, de realização acadêmica e institucional influenciam no sucesso acadêmico dos estudantes, observando que alunos com melhores vivências acadêmicas apresentam melhor rendimento escolar, considerando principalmente as vivências pessoais e as de realização acadêmica. Por outro lado, alunos com maiores dificuldades nessas vivências tendem a apresentar rendimento acadêmico mais fraco, maior índice de desistência e procuram mais os serviços de apoio psicológico disponibilizado pela instituição.

Outro aspecto que vem sendo associado com a integração do estudante ao contexto do ensino superior é a satisfação acadêmica, entendida como a percepção dos estudantes em relação à sua experiência educacional e também o que esta percepção é capaz de produzir de interferências no envolvimento do estudante com a instituição, além de ter implicações para o âmbito da permanência (SCHLEICH, 2006). Podemos compreender que a satisfação acadêmica associa-se à qualidade das vivências acadêmicas e, mais do que isso, estabelece relações com o rendimento acadêmico. A satisfação acadêmica vem sendo considerada, pela literatura, como um fator de influência tanto no desempenho acadêmico como na decisão de permanência/evasão do estudante do ensino superior.

Nessa direção, foi desenvolvido por SCHLEICH (2006), um estudo nacional que teve como objetivo identificar e analisar a relação entre a integração e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes do ensino superior em uma instituição de ensino privada. Nesse estudo participaram 311 estudantes, sendo 196 estudantes ingressantes e 115 estudantes concluintes, distribuídos em seis cursos: Administração com habilitação em Comércio Exterior, Administração com habilitação em Turismo, Administração com habilitação em Análise de Sistemas, Ciências da Computação, Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

O estudo utilizou como instrumentos de coleta de dados a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica, desenvolvida por Polydoro e Schleich (2005) e o Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida nacional (GRANADO, 2004) e encontrou correlação positiva e significativa entre integração e satisfação para estudantes

ingressantes e para concluintes. Tendo em conta a variável curso, foi observada correlação negativa entre integração e satisfação acadêmica apenas nos cursos de Administração com habilitação em Turismo e Administração com habilitação em Análise de Sistemas. Os resultados obtidos através do QVA-r, instrumento específico sobre a integração do estudante, indicaram uma média geral de integração dos ingressantes de 3,68 (dp = 0,44) e dos concluintes de 3,59 (dp = 0,42), não apontando diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos.

Nas dimensões, entre os alunos ingressantes, a média mais alta foi obtida na dimensão “carreira” (3,96; dp = 0,68) e a menor média na dimensão “pessoal” (3,47; dp = 0,59); entre os concluintes, a maior média foi encontrada na dimensão “interpessoal” (3,85; dp = 0,59) e a menor na dimensão “pessoal” (3,37; dp = 0,73). Na comparação entre alunos ingressantes e concluintes, o estudo apontou diferenças significativas nas dimensões “carreira” ( $t = 3,109$ ;  $p = 0,002$ ) e “institucional” ( $t = 2,271$ ;  $p = 0,007$ ), na direção de maior integração dos estudantes ingressantes em relação aos concluintes.

A análise de variância da pontuação média das dimensões, de acordo com o curso freqüentado, apontou diferenças significativas para alunos ingressantes nas dimensões “carreira” ( $F = 4,557$ ;  $\text{sig} = 0,001$ ), “institucional” ( $F = 4,039$ ;  $\text{sig} = 0,002$ ), “estudo” ( $F = 2,507$ ;  $\text{sig} = 0,032$ ) e total QVA-r ( $F = 2,972$ ;  $\text{sig} = 0,013$ ) e para os concluintes foi observada diferença significativa apenas na dimensão “institucional” ( $F = 2,940$ ;  $\text{sig} = 0,016$ ). Com relação aos cursos, na dimensão “carreira”, estudantes ingressantes do curso de Administração com habilitação em Turismo apresentaram menor índice (3,53) sugerindo menor integração nos aspectos relacionados à escolha de curso e carreira, interpretado pela autora como decorrente da falta de conhecimento sobre o curso e alunos do curso de Jornalismo melhor índice (4,39); na dimensão “institucional”, novamente o curso com menor integração entre os ingressantes é o de Administração com ênfase em Turismo, (3,34), por razões relacionadas a aspectos de infra-estrutura da instituição e o de melhor integração, Publicidade e Propaganda (4,15). Na dimensão “estudo”, os alunos ingressantes do Curso de Ciências da Computação apresentaram menor índice (3,31), indicando dificuldades nas exigências das tarefas de estudo e os estudantes do curso de Publicidade e Propaganda obtiveram maior índice (3,84), sugerindo melhor integração quanto aos aspectos ligados aos hábitos e competências para os estudos.

No que se refere aos dados totais de integração entre os ingressantes de diferentes cursos, o estudo apontou que os estudantes do curso de Administração com habilitação em

Turismo apresentaram menores médias, indicando menor integração ao ensino superior, enquanto que os estudantes do curso de Publicidade e Propaganda e Jornalismo, obtiveram as maiores médias, sugerindo maior integração em relação aos estudantes dos demais cursos envolvidos na pesquisa. No entanto, quando observadas as médias totais dos alunos concluintes em relação ao curso freqüentado, os resultados indicam maior média de integração para os estudantes do curso de Administração com habilitação em Turismo.

Atentando para as dimensões, o estudo mostra que os estudantes concluintes deste curso obtiveram as maiores médias na maior parte das dimensões, exceto na dimensão “institucional”, que obteve a menor média em relação aos demais cursos. Esses resultados indicam que o movimento do processo de integração desses estudantes se deu na direção de uma melhora em relação aos resultados dos ingressantes (“carreira”: de 3,53 para 4,10; “pessoal”: de 3,24 para 3,93; “interpessoal”: de 3,63 para 4,04); total QVA-r: de 3,45 para 3,76). No entanto, o contato com os recursos de aprendizagem, a experiência com novos hábitos de estudo e recursos institucionais não foram suficientes para produzir sentimentos positivos em relação à instituição freqüentada (“estudo”: de 3,49 para 3,36 e “institucional”: de 3,34 para 2,97). Uma tendência ao processo inverso no movimento da integração foi observada nos estudantes dos cursos de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo, que apresentaram queda nas médias das dimensões do processo de integração.

Podemos observar que o estudo apontou diferentes resultados nas dimensões de integração quando se considerou o curso de origem do aluno, indicando que os estudantes não só se apresentam mais ou menos integrados ao contexto da educação superior, mas que esta que pode variar dependendo do curso escolhido.

Nesse sentido, foi desenvolvido por Mercuri e Polydoro (2005) estudo com o objetivo de identificar e avaliar as características das vivências acadêmicas de estudantes do ensino superior. A amostra foi composta por 245 estudantes de uma universidade pública brasileira, distribuídos nas seguintes áreas do conhecimento: humanas (34,3%), biológicas (25,7%), exatas (27,3%) e artes (12,7%) e os dados foram coletados através do QVA-r nacional. Os resultados do estudo indicaram valores acima da média no total integração de 3,70 (dp = 0,467) e em todas as dimensões da integração. No entanto, as maiores médias foram apontadas nas dimensões “institucional” (4,20; dp = 0,612) e “carreira” (3,96; dp = 0,721). As menores médias foram observadas nas dimensões “pessoal” (3,34; dp = 0,721) e “estudo” (3,42; dp = 0,695). A dimensão “interpessoal” apresentou média 3,79 (dp = 0,643). Com relação às áreas dos cursos, o estudo identificou

diferença significativa através da análise de variância ( $F = 5,639$ ;  $p = 0,001$ ); a área de biológicas apresentou a maior média (3,90;  $dp = 0,407$ ), seguida da área de humanas (3,67;  $dp = 0,448$ ), exatas (3,60;  $dp = 0,514$ ) e, com a menor média, a área de artes (3,59;  $dp = 0,401$ ).

Esses resultados, somados aos anteriores, indicam que as diferenças no processo de integração do estudante não só aos cursos, mas também às áreas de conhecimento em que os cursos estão alocados, o que pode estar relacionado às características e condições comuns presentes no conjunto de cursos de cada área.

Ainda focalizando a integração do estudante do ensino superior por curso, estudo realizado por Bariani (2005a) teve como objetivo descrever as vivências acadêmicas de estudantes ingressantes em função, dentre outros aspectos, dos cursos freqüentados e dos turnos dos cursos. A amostra deste estudo foi constituída de 232 estudantes ingressantes de uma universidade confessional paulista, distribuída nos cursos de Ciências Biológicas (53%), Psicologia (32%) e Engenharia Civil (15%), com 33% dos alunos freqüentando turno matutino, 51% o turno noturno e 16% integral. Através da análise de variância, foi possível identificar que apenas a dimensão “institucional” ( $F = 8,439$ ;  $p = 0,000$ ) apresentou diferença significativa entre os cursos destacando-se, com pontuações maiores, os estudantes do curso de Engenharia Civil.

Quanto aos turnos, o estudo identificou que a média total mais alta estava localizada no turno matutino (206,79;  $dp = 24,64$ ), seguido do turno noturno (201,37;  $dp = 23,46$ ) e turno integral (200,97;  $dp = 17,87$ ). Em relação às dimensões, os resultados apontam diferenças significativas nas dimensões “pessoal” ( $F = 4,185$ ;  $p = 0,015$ ), “estudo” ( $F = 3,354$ ;  $p = 0,037$ ) e “institucional” ( $F = 3,799$ ;  $p = 0,024$ ), atribuindo aos turnos matutino e integral as maiores pontuações. Nas comparações, tendo em conta simultaneamente curso e turno, o estudo identificou, no curso de Psicologia, diferença significativa apenas na dimensão “institucional” ( $t = 3,689$ ;  $p = 0,000$ ), sendo que os estudantes do turno integral avaliaram melhor os aspectos institucionais do que os alunos do turno noturno. No curso de Ciências Biológicas, os resultados apontaram para diferença significativa na dimensão “estudo” ( $t = 2,005$ ;  $p = 0,047$ ), identificando média maior no turno matutino e diferença indicativa na dimensão “pessoal” ( $t = 1,860$ ;  $p = 0,065$ ), sendo mais alta a média dos alunos do turno matutino em relação aos turnos noturno e integral. No curso de Engenharia Civil a comparação não produziu resultados estatisticamente significativos, mas também indicativos na dimensão “pessoal” ( $t = 1,851$ ;  $p = 0,073$ ), com

média maior, entre os turnos, no matutino. Os resultados tanto em relação aos totais quanto os que mostram diferenças significativas nas dimensões, apontam características mais positivas de integração ao ensino superior entre os estudantes do turno matutino e integral do que estudantes do turno noturno.

Um outro aspecto que vem sendo estudado por pesquisadores objetivando a compreensão do processo de integração do estudante do ensino superior é a auto-eficácia. Guerreiro (2007) realizou estudo que, dentre outros objetivos, tinha como foco identificar e analisar a integração de estudantes do ensino superior no primeiro e no segundo períodos letivos, e sua correlação com a auto-eficácia na formação superior. A coleta de dados foi realizada através da Escala de Auto-eficácia na Formação Superior, desenvolvida por Polydoro e Guerreiro (2007) e do Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida nacional (GRANADO, 2004) em duas fases, sendo a primeira no início do primeiro semestre e a segunda, no início do segundo semestre de curso. Na primeira fase a amostra foi constituída de 332 estudantes e na segunda fase, de 221 estudantes de uma instituição de ensino superior privada do estado de São Paulo. Os resultados apontaram, na primeira fase do estudo, média geral de integração de 3,80 (dp = 0,459) tendo, nos domínios, como maior média a dimensão “carreira” (4,09; dp = 0,593), seguida da dimensão “institucional” (3,88; dp = 0,611), da dimensão “interpessoal” (3,86; dp = 0,625), da dimensão “estudo” (3,63; dp = 0,598) e, por fim, com menor média, a dimensão “pessoal” (3,56; dp = 0,729). Na segunda fase da pesquisa, a média total de integração foi de 3,72 (dp = 0,458), apresentando maior média na dimensão “carreira” (3,97; dp = 0,590), seguida da dimensão “interpessoal” (3,79; dp = 0,624), da dimensão “institucional” (3,76; dp = 0,632), da dimensão “estudo” (3,55; dp = 0,567) e, novamente com média mais baixa, a dimensão “pessoal” (3,53; dp = 0,749).

Ao comparar as médias totais de integração nas duas fases da pesquisa, o estudo indicou diferenças significantes, apontando para a diminuição da percepção de integração dos estudantes. Em relação às dimensões, foi observado valores mais baixos no início do 2º semestre em todas elas, porém, essas diferenças foram consideradas significantes apenas em “carreira e “institucional”, indicando um movimento de menor integração dos estudantes nos aspectos relacionados à escolha de carreira e habilidades para a profissão, bem como aos desafios para a integração à instituição freqüentada.

Sobre a relação entre a auto-eficácia e a integração geral do estudante, o estudo identificou, na primeira fase, correlação positiva, significante entre as dimensões da

integração do estudante ao ensino superior; na segunda fase, os resultados indicaram correlação também positiva, significativa, porém, com alteração da força da relação, passando a ser classificada como moderada.

No que se refere à correlação entre auto-eficácia e as dimensões do processo de integração, o estudo identificou correlação positiva e significativa em todas as dimensões que compõem o QVA-r, porém os resultados indicaram diminuição da correlação, passando de moderada para fraca nas dimensões “interpessoal” e “institucional” e aumento da correlação na dimensão “carreira”, passando de fraca para moderada.

Os diferentes aspectos envolvidos no processo de integração do estudante no ensino superior também têm sido fortemente relacionados a um outro elemento descritor do sucesso acadêmico, que é a condição de término ou não do curso, ou seja, de permanência ou evasão. Estudos importantes na área, como o modelo de evasão de Tinto, já anteriormente descrito, destacam o papel dos processos de integração social e acadêmica na determinação dos compromissos com metas e com a instituição, que por sua vez, relacionam-se diretamente à permanência/evasão do estudante do curso ou da instituição em que estão matriculados.

De acordo com Noronha; Carvalho e Santos (2001), a evasão é considerada como o cancelamento da matrícula por opção própria ou por ato administrativo, ocasionados por variados motivos. Dentre esses motivos, destacam-se, por opção própria: a) segurança e bem-estar do sujeito e de sua família; b) status profissional proporcionado pela carreira escolhida ou almejada pelo indivíduo; c) escolha profissional; d) perspectivas mercadológicas de atuação profissional; e) pressões por parte dos pais, amigos e conhecidos; e) avaliação de seus interesses, capacidades, possibilidades e limitações que, muitas vezes devem ser vencidos no decorrer do processo de ingresso e permanência.

Com relação aos aspectos administrativos, a evasão pode acontecer por motivos inseridos nas normas da instituição, incluindo motivos disciplinares, relacionados à matrícula, por reprovação, entre outros. Dessa forma, podemos inferir que a importância do processo de integração se evidencia, também, nos aspectos relacionados às questões da evasão, pois um sujeito não integrado ao contexto da educação superior pode optar pela desistência ou ter sua matrícula cancelada.

É o que mostra o estudo realizado por Sganzerla (2001). Com o objetivo de verificar as causas da evasão dos alunos do curso de Estatística de uma universidade

pública, apontou que o percentual de evasão dos alunos ingressantes matriculados neste curso apresentava-se elevado. Dos motivos encontrados pela pesquisadora, destacam-se os relacionados ao desempenho em duas disciplinas que requerem habilidades específicas para o sucesso no rendimento acadêmico. Neste caso, o índice de reprovação era de até 87%, fazendo com que houvesse certo desânimo do estudante nessas disciplinas e a opção pela evasão se concretize.

Este estudo vem ao encontro de aspectos da literatura apresentados anteriormente, pois apresenta algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de habilidades específicas para que possam superar os desafios impostos. No caso deste estudo, na medida em que essas habilidades não são desenvolvidas, a integração deste estudante fica comprometida, optando, então, pela evasão.

Assim, os estudos sinalizam a importância do processo de integração do estudante do ensino superior a partir das variáveis relacionadas, compreendendo que o conhecimento desses resultados oportunizam a busca de maneiras de minimizar as dificuldades apresentadas no decorrer do processo, adequando as vivências acadêmicas do estudante e seu processo de integração.

### **3.2.3 Possibilidades de intervenção**

A partir do conhecimento das características de integração dos estudantes, estudos têm se direcionado para o desenvolvimento de procedimentos de intervenção sobre os diferentes aspectos que compõem a vida acadêmica do estudante, visando sua maior integração a esse contexto e, por conseqüência, seu sucesso acadêmico enquanto estudante e o posterior, enquanto profissional.

Diferentes ações têm sido implementadas com o objetivo de minimizar ou prevenir as dificuldades de integração apresentadas pelos estudantes. O conjunto de medidas assumidas pelas instituições e que tem sido objeto de estudo de diferentes trabalhos, tanto tem atuado sobre o estudante através de programas e atividades que os envolvem diretamente, como atuado através de propostas que tem sua ação indireta sobre o aluno,

com de medidas ao nível dos currículos dos cursos ou aquelas envolvendo a atividade docente.

Como medidas de ação direta sobre o estudante, podemos apontar os trabalhos desenvolvidos pelos setores de atendimento ao estudante onde, entre os diferentes serviços prestados, estão os programas de orientação profissional, educacional e psicológica.

A eficiência desses suportes tem sido analisados em vários trabalhos. Estudo realizado por Calejon, (1996) teve como objetivo a identificação e análise das variáveis que provocam crises psicossociais em estudantes do ensino superior, visando a reestruturação de um serviço de orientação ao estudante. Os dados indicaram que a busca por programas de orientação é motivada, principalmente, pelas dificuldades e dúvidas (relacionadas com aspectos da escolha de curso, métodos adequados de estudo, infraestrutura da instituição) e que as expectativas dos alunos estavam relacionadas principalmente com a aquisição de métodos de estudo eficientes. O estudo mostra que as intervenções realizadas contribuíram, sobremaneira, para uma solução mais satisfatória da crise psicossocial caracterizada pelo ingresso do estudante no contexto universitário. Já Costa (2000), ao analisar os resultados da implantação de um serviço de orientação a estudantes, também apontou que as maiores dificuldades estavam ligadas ao processo de integração. A crescente procura resultou na expansão deste serviço tanto de abrangência no número de estudantes quanto nas horas semanais de atendimento. Os resultados sugerem que os programas de orientação e intervenção para o desenvolvimento do estudante, no sentido de promover sua integração ao contexto do ensino superior, são indicados principalmente no primeiro ano de curso que, como discutido anteriormente, é momento crítico e potencializador de crises em que decisões são tomadas, podendo comprometer o futuro profissional e pessoal do indivíduo.

Nessa direção, estudo realizado por Jorge e Rodrigues (1995), aponta que os programas de orientação e intervenção voltados ao estudante ingressante do ensino superior desempenham papel importante no desenvolvimento deles, porém, os programas não conseguem atingir resultados excelentes, pois enfrentam certa dificuldade com relação à disponibilidade de tempo dos estudantes que, inseridos em outras atividades promovidas pelo próprio campus, não participam integralmente do programa.

Estudo desenvolvido por Nascimento e Coimbra (2005), também com o objetivo de avaliar um programa de serviço de orientação a estudantes, evidencia, com os

resultados, que os atendimentos estruturados na forma breve, oferecem ao indivíduo um contexto de verificação da realidade, de proteção e uma experiência de correção, desenvolvendo habilidades para elaborar e resolver suas próprias dificuldades.

Outra possibilidade de intervenção direta que deve ser considerada é a recepção dos estudantes em seu primeiro contato com a instituição, representada pelo “trote” universitário ou programas de recepção ao calouro. Algumas instituições vêm investindo em programas dessa natureza e direcionando seu foco para a recepção e bem-estar dos novos estudantes, proporcionando principalmente informações sobre a instituição e estimulando o desenvolvimento de relações interpessoais no seu interior.

Os bons resultados desses programas são confirmados através da crescente expansão de sua adoção pelas diferentes instituições de ensino superior, como por exemplo o “Trote solidário”, atividade de natureza social realizada pelos alunos ingressantes, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Puc Minas e Universidade de São Paulo (USP).

Além dessas ações que envolvem diretamente o estudante, a literatura aponta outra forma de intervenção para promover a qualidade do processo de integração do estudante do ensino superior através da implantação de componentes curriculares a partir do primeiro semestre de curso, visando minimizar possíveis dificuldades e oportunizar o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias no decorrer do curso de graduação. Dentre esses componentes, destacam-se as disciplinas ou atividades voltadas para a aquisição de habilidades e estratégias de aprendizagem ao desenvolvimento do curso, as direcionadas para o processo de socialização do estudante ao novo ambiente acadêmico das instituições e as direcionadas para a introdução ao curso ou à carreira escolhida pelo estudante (RYAN e GLENN, 2004; PORTER e SWING, 2006).

Não podemos deixar de destacar que os aspectos relacionados à docência também se constituem de uma possibilidade de intervenção no processo de integração do estudante, uma vez que o relacionamento com os professores, conforme apresentado anteriormente, é um dos aspectos que influenciam nas vivências acadêmicas dos alunos. Esta possibilidade de intervenção é representada pela capacitação docente para o ensino superior, diversificação de estratégias didático-pedagógicas, abertura ao diálogo com os alunos, dentre vários outros aspectos que podem ser considerados no que se refere ao relacionamento com os docentes.

Os resultados desses estudos são importantes não só na confirmação da necessidade e possibilidade de atuação de natureza remediativa como, e principalmente, sugerem a adequação de uma postura de caráter mais preventivo por parte das instituições. No entanto, a possibilidade de se adiantar aos problemas potenciais que os estudantes enfrentarão em seu percurso de formação, depende, sem dúvida, do conhecimento que temos sobre as características das vivências acadêmicas do estudante e de sua relação com diferentes variáveis.

### **3.3.1 O turno**

As vivências acadêmicas do estudante do ensino superior, como pudemos observar, considerando aspectos internos e externos a ele, podem determinar e/ou influenciar o seu processo de integração ao ambiente e vida universitária. Numa perspectiva ecológica, anteriormente discutida, podemos compreender que o estudante influencia o ambiente e é influenciado por ele, de acordo com seu *background*, com as características construídas no decorrer da experiência acadêmica e das relações estabelecidas com o meio em que está inserido, que também possui características capazes de promover modificações nas relações dos estudantes com eles próprios e com o meio. Nessa perspectiva, o turno freqüentado pelos estudantes e suas características vem sendo foco de atenção de pesquisadores, a fim de identificar suas associações ao processo de integração.

#### **3.3.1 O estudante dos turnos diurno e noturno: algumas características**

Assim como mostramos a expansão do Sistema de Ensino Superior, neste momento faz-se necessária a discussão de alguns aspectos referentes às diferenças existentes no referido sistema em relação ao turno de curso.

A partir de dados coletados através do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo MEC / INEP (2005), observamos, na Tabela 3, que houve, no turno diurno, um crescimento de 591.494 matrículas no período diurno, considerando a diferença do total de matrículas efetuadas no período de 2000 a 2005.

**Tabela 3 - Matrículas efetivadas no turno diurno**

	<b>2000</b>	<b>2005</b>
<b>Total diurno</b>	1.183.907	1.775.401
<b>Pública</b>	572.721	751.124
<b>Privada</b>	611.186	1.024.277

Fonte: MEC/INEP (2000); MEC/INEP (2005)

Analisando os dados sob a perspectiva da natureza administrativa das IES, observamos que as instituições privadas recebem maior quantidade de alunos para o período diurno do que as instituições públicas de ensino superior, apresentando diferença de 413.091 matrículas efetivadas no ano de 2005. Além disso, os dados mostram alto crescimento nas matrículas no setor privado de ensino superior.

A expansão do número de ingressos para o período noturno apresentou um aumento de 1.167.417 matrículas efetuadas, considerando a diferença entre os anos de 2000 a 2005. Este aumento fica evidente nos dados inseridos na Tabela 4:

**Tabela 4 - Matrículas efetivadas no turno noturno**

	<b>2000</b>	<b>2005</b>
<b>Total noturno</b>	1.510.338	2.677.755
<b>Pública</b>	314.305	441.065
<b>Privada</b>	1.196.033	2.236.690

Fonte: MEC/INEP (2000); MEC/INEP (2005)

Assim como o período diurno, as matrículas para o período noturno tiveram um crescimento e, além disso, as instituições privadas de ensino superior recebem mais estudantes do que as públicas, porém, no período noturno, a diferença de matrículas entre elas é muito mais expressiva (considerando o ano de 2005, a diferença entre IES privadas e públicas perfaz o total de 1.795.535 matrículas efetivadas).

A partir da constatação do aumento das matrículas no Sistema de Ensino Superior e as diferenças existentes entre turnos, observamos, então, que essas diferenças evidenciam-se no período noturno, a favor das instituições privadas de ensino e, resgatando questões referentes à distribuição geográfica das IES no Brasil, salientamos ainda que essas matrículas são efetivadas, em porcentagem significativa, na região sudeste, onde está localizada a maior parte das instituições privadas de ensino superior.

A disparidade do número de matrículas efetivadas nos cursos diurnos e noturnos de instituições públicas e privadas possui ligação direta com os cursos oferecidos pelas instituições públicas (muitos em período integral) e com a situação socioeconômica dos estudantes que, necessitando de renda para cursar uma graduação, optam por cursos oferecidos no período noturno por instituições particulares de ensino superior (SALOMÉ, 2000). Além das questões que envolvem condições socioeconômicas Furlani (1998), a partir de um estudo realizado com professores do ensino superior, com o objetivo de verificar suas percepções sobre o aluno freqüentador de cursos noturnos, relata, a partir das falas dos docentes, que eles

“possuem experiências escolares deficientes antes do ingresso no ensino superior (aluno do diurno tem mais ‘capacidade’, freqüentou colégios de melhor ‘nível’, não interrompeu os estudos); ingressaram precocemente no mercado de trabalho (antes da conclusão da vida escolar): necessitam trabalhar oito ou mais horas por dia, com pouco tempo para estudo” (FURLANI, 1998, p.33).

Ainda, Furlani (1998) apresenta uma diferença considerável entre os estudantes dos períodos diurno e noturno: a faixa etária. De acordo com suas considerações,

“os alunos do diurno são mais novos; os do noturno têm sua própria família, sendo casados e com filhos, maior interesse e experiência; participam, questionam e são mais responsáveis, mais ‘esforçados’ que os do diurno, sendo estes classificados como mais imaturos e irresponsáveis” (FURLANI, 1998, p.33).

Além disso, outro aspecto relevante para a compreensão acerca das diferenças estabelecidas entre esses estudantes está relacionado com a forma como se mantêm economicamente, suas fontes de renda e tempo investido para tais atividades.

Um estudo realizado por Unglaub (2003) teve como objetivo caracterizar as manifestações de diligência dos estudantes de graduação da Unicamp. Compreendendo a diligência estudantil como a “dedicação, aplicação séria e enérgica, com esforço para se atingir uma meta, sendo capaz de unir o sucesso acadêmico com o esforço do estudante” (UNGLAUB, 2003 p. 17), a contribuição deste estudo se faz importante no sentido de apresentar, em seu corpo teórico, a categorização dos alunos como “estudantes de tempo integral” e “estudantes de tempo parcial”. Os estudantes de tempo integral são descritos como

aqueles que dependem da família, oportunizando dedicação exclusiva aos estudos, “seja ele cursado no período diurno, integral ou noturno. O projeto familiar os diferencia, pois lhes garante a escolarização prolongada, sem outras preocupações” (FURLANI, 1998, p.41). Os estudantes de tempo parcial são entendidos como aqueles que dedicam parte do tempo aos estudos. São divididos em dois grupos: estudante-trabalhador e trabalhador-estudante.

O estudante-trabalhador continua sendo, em parte, mantido pela família e se caracteriza pela valorização ao estudo, estabelecendo como prioridade o seu processo de formação; dedica mais tempo às tarefas acadêmicas, envolve-se nas atividades oferecidas pela instituição e compreende o trabalho como meio para a conclusão de seus estudos, seu principal objetivo; trabalha, geralmente, no período matutino e estuda no período vespertino ou vice-versa. Já o trabalhador-estudante possui algumas características peculiares relacionadas às perspectivas de futuro e ocupação atual em relação aos estudantes de tempo integral. Geralmente freqüentadores de cursos em período noturno, essas características são representadas pela certeza de que o estudo e o objetivo de graduar-se faz parte de um projeto de desenvolvimento profissional e de que necessita de meios para cumprir tal objetivo, como por exemplo, exercer atividades remuneradas para sanar não apenas despesas com os estudos, mas também, aquelas relacionadas geralmente à manutenção da casa e da família.

Nesse sentido, Unglaub afirma que

“o estudante que freqüenta os cursos noturnos não apenas estuda à noite, mas muitos deles também trabalham e o fazem com interesse e dedicação. O que quer dizer que a escolaridade não é um momento desarticulado do trabalho. Ou seja, uma divisão entre a teoria e a prática. Em realidade, é uma continuidade do processo de trabalho, porque a escolaridade para o estudante-trabalhador é uma expectativa de qualificação profissional” (UNGLAUB, 2003, p.73).

Assim, podemos compreender, a partir das questões apontadas que, de maneira geral, o estudante do turno diurno muitas vezes se utiliza do trabalho para concluir seus estudos, objetivando a mudança de ocupação, enquanto que os estudantes trabalhadores do turno noturno buscam a qualificação profissional e, ainda, ascensão social através de um diploma de graduação.

O estudo de Unglaub (2003) aponta com alguns resultados, que as diferenças encontradas entre os estudantes dos turnos diurno e noturno são evidenciadas nas questões de maturidade (alunos do noturno são mais maduros em relação aos alunos do diurno), de aproveitamento do tempo (estudantes do noturno aproveitam melhor o tempo para estudo do

que os alunos do diurno), de desempenho acadêmico (alunos do noturno, muitas vezes, apresentam melhor desempenho acadêmico do que alunos do diurno, pelo fato de se dedicarem mais às aulas e às atividades acadêmicas, em função da falta de tempo).

As características de expansão do Sistema de Ensino Superior, com diferenças na quantidade de matrículas efetivadas nos períodos diurno e noturno, conforme discutida anteriormente e sua concentração na rede privada de ensino, vem modificando as características dos estudantes que ingressam neste Sistema como um todo e gerando peculiaridades que os estudos buscam evidenciar para melhor compreender este universo. Nessa perspectiva, identificar e analisar essas características e associá-las à integração do estudante é de fundamental importância para um melhor entendimento de desse processo.

Fica evidenciada a diferença entre estudantes de tempo integral e estudantes de tempo parcial, considerando seus principais objetivos com relação ao curso de graduação; de modo geral, o primeiro grupo, mantido financeiramente pela família, tem a possibilidade de realização de um curso sem preocupações, enquanto que o segundo grupo precisa encontrar meios de manter-se financeiramente enquanto durarem seus cursos de graduação.

É fato que as características e peculiaridades dos estudantes são muitas e, dentre elas, as associadas às diferenças de turno são importantes. Assim, sua compreensão é parte da viabilização de soluções para minimizar aspectos negativos e maximizar os positivos para os estudantes de graduação.

## 4. OBJETIVO

A partir das questões expostas e discutidas acerca da expansão do Sistema de Ensino Superior Brasileiro e a heterogeneidade do seu grupo de estudantes, do surgimento do Turismo como área do conhecimento e sua consolidação como área acadêmica, dos processos de transição e integração do estudante no contexto da educação superior e, ainda, a compreensão das condições e diferenças existentes entre os diferentes turnos e o que eles produzem, enquanto característica, nos seus estudantes, surge esta proposta de investigação.

Conforme apresentado, a possibilidade de encaminhamento de propostas de intervenção e a produção de resultados positivos dependem, em parte, do conhecimento das características das dificuldades pelas quais os estudantes têm enfrentado.

Dessa maneira, um estudo que possibilite o conhecimento do processo de integração de um grupo de estudantes cuja produção é bastante limitada, acarretando na falta de informações suficientes para possíveis intervenções, tanto de apoio aos estudantes como, inclusive, pedagógico-administrativas, é de fundamental importância.

Assim, o objetivo desta investigação é identificar, descrever e analisar as vivências acadêmicas de alunos ingressantes do curso de Turismo e a relação que as vivências acadêmicas mantêm com o semestre e turno do curso (matutino e noturno).

## MÉTODO

Este capítulo está organizado de forma a apresentar, primeiramente, a instituição, o curso e os participantes da pesquisa, identificando elementos importantes para a compreensão do cenário onde os estudantes estão inseridos, suas características e condições ambientais. Em seguida são apresentados o instrumento e os procedimentos de coleta de dados utilizados e, por fim, o processo de tratamento e análise dos dados.

### 1. A Instituição, o Curso e os Participantes

#### A Instituição

A Instituição da qual os participantes são alunos, é uma instituição privada de ensino superior, confessional, localizada no Estado de Minas Gerais.

Considerada como uma das maiores do Brasil possui, atualmente, cerca de 52.000 alunos matriculados em 52 cursos de graduação, distribuídos em diversos *campi* por todo o Estado. Dentre muitos setores, a Universidade possui ouvidoria, programa de avaliação institucional, secretaria de relações internacionais, com o objetivo de estabelecer convênios com instituições internacionais para a qualificação de docentes e estágios para discentes, secretaria de comunicação, secretaria de ação comunitária, Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), Centro de formação de professores, Instituto de Desenvolvimento Humano Sustentável, Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e uma editora própria, onde são editados livros, periódicos, material promocional, dentre outros materiais, a partir das necessidades IES.

Sua estrutura administrativa está organizada de maneira centralizada, cujas decisões respeitam sólidos níveis hierárquicos. Atualmente, possui cursos de graduação, inclusive ensino tecnológico e de pós-graduação lato e stricto-sensu, representados por cursos de especialização, mestrado e doutorado e está investindo na modalidade de ensino à distância (EAD).

A IES possui um sistema de comunicação e registro de dados completamente informatizado, que permite acesso integral aos serviços acadêmicos e administrativos tanto para professores quanto para funcionários e estudantes.

A Universidade adota como estrutura curricular o regime de crédito e os estudantes se matriculam por disciplina, permitindo, desta forma, certa flexibilidade curricular, porém respeitando os pré e co-requisitos existentes no projeto pedagógico de cada curso de graduação. É obrigatório, tendo como regra, em todos os cursos, créditos para o Trabalho de Conclusão de Curso, requisito básico para a obtenção do título de bacharel. Apesar da liberdade da efetivação da matrícula através do regime de crédito, é prática dos cursos a apresentação de um conjunto fechado de disciplinas e, partir do final do primeiro semestre, a orientação individual para os alunos em relação à matriz curricular a ser adotada para o semestre seguinte, alertando-o, inclusive, para as possíveis conseqüências acadêmicas de acordo com as escolhas realizadas.

O campus considerado para esta pesquisa foi inaugurado há dez anos e o Curso de Turismo foi implantado a partir das características regionais e da demanda local. Atualmente, o campus conta com cerca de 7.000 alunos e oferece doze cursos de graduação: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Pedagogia, Psicologia e Turismo.

Além dos cursos de graduação, o campus oferece também cursos de pós-graduação (especialização) em várias áreas do conhecimento, inclusive, o Turismo. A partir da diversidade de cursos, nota-se que o campus recebe estudantes de todas as partes do país, porém, é o Estado de Minas Gerais, principalmente a região sul, que contribui para o elevado número de alunos. Além disso, a região nordeste do Estado de São Paulo também contribui com número significativo de estudantes no campus.

## **O Curso**

O Curso de Turismo possuía, no momento da coleta de dados, 185 alunos regularmente matriculados no total de 8 semestres e passa por um momento de transição no que diz respeito à mudança de turno. No ano de 2005, especificamente no segundo semestre, por questões administrativas, o curso iniciou suas atividades no período noturno, oferecendo aos seus ingressantes currículo e estrutura física que vinham sendo disponibilizados no período matutino. Salienta-se aqui a necessidade de adaptações quanto aos horários de aula, melhor explicitados no decorrer do texto.

O projeto pedagógico do curso, aprovado em 2004 pelo MEC, apresenta um total de 3.360 horas, distribuídas em oito períodos, totalizando 4 anos para sua integralização. Além das disciplinas, o projeto contempla as atividades de estágio supervisionado, as visitas técnicas, fundamentais para a formação do bacharel em Turismo, além de projetos em parceria tanto com empresas públicas quanto privadas, realizados nos três laboratórios oferecidos pelo curso: Núcleo de Estudos Turísticos (neste laboratório são desenvolvidas atividades ligadas à organização e desenvolvimento das viagens técnicas, dos eventos do Curso e pesquisas e estudos desenvolvidos pelos alunos sob orientação docente); Laboratório de Planejamento e Projetos (visa a oferecer a instrumentalização do conhecimento teórico através do desenvolvimento de atividades práticas vinculadas ao planejamento e gestão das atividades turísticas, tanto ligadas a órgãos públicos quanto à iniciativa privada) e Laboratório de Cartografia e Meio Ambiente (tem como objetivo a produção de mapas turísticos para os mais diversos fins e, também, o gerenciamento de dados turístico-ambientais em plataforma de Sistemas de Informação).

As visitas técnicas são atividades realizadas externamente ao *campus*. De acordo com as questões relacionadas à formação do profissional em Turismo, compreende-se que essas visitas fazem parte do maior laboratório para a área: a realidade; é através delas que o estudante se depara com situações capazes de fazer com que ele reflita e elabore certas visões críticas para possíveis tomadas de decisões nos aspectos econômico, ecológico, cultural e social de uma determinada localidade. Com a presença de dois ou mais professores, essas visitas são realizadas, geralmente, em municípios vizinhos ou até mesmo em municípios de outros estados. Para essas atividades é reservado o dia todo ou, em localidades mais longínquas, o final de semana.

Os laboratórios são coordenados por um professor responsável e comporta de um a dois alunos estagiários que assumem atividades específicas, como o registro das realizações do laboratório, análise de dados, organização de materiais, dentre muitas atividades, de acordo com as necessidades dos projetos. O horário de funcionamento desses locais é planejado de maneira a permitir aulas no período da manhã, favorecendo a aprendizagem e a relação teoria-prática e, no período da tarde, tarefas supervisionadas ou não, com a coordenação de um professor responsável.

Salienta-se que os espaços dos laboratórios são de acesso livre aos estudantes do curso de turismo (e de outros cursos afins) a qualquer hora do dia. Observa-se, portanto, que a organização desses espaços propicia sua utilização em período integral.

Com a mudança de turno, a organização do curso necessitou de algumas alterações. Em relação ao currículo, a primeira necessidade de adequação foi quanto à grade de horários, um pouco mais restrita em termos de disponibilidade, pois enquanto o período matutino contava com três horários, o noturno possui apenas dois, obrigando a alocação de disciplinas em horários de “pré-aula”<sup>9</sup> e nas manhãs de sábado, o que não ocorre com os alunos matriculados no período matutino. Outra questão difícil foi a alocação de professores para as suas disciplinas, pois considerando que não houve a modificação do quadro de docentes, a dificuldade se deu em função do conflito de disciplinas e horários de outros cursos, ocorrendo alterações nos horários dos mesmos.

O curso ficou, então, dividido por turnos. Tal situação modificou tanto aspectos referentes ao relacionamento dos pares, seja entre alunos como professores, que também ficaram divididos. O período noturno, naquele momento, se constituía num contexto novo para o curso e sua estrutura. Estas questões foram minimizando ao longo do tempo e mais bem resolvidas, a partir da mudança do modelo de gestão dos cursos, antes praticada pela coordenação e coordenação adjunta e, a partir do segundo semestre do ano de 2006, na gestão colegiada, contando com quatro membros responsáveis por toda a sua gestão, mais um representante discente. Tal modificação resultou na divisão de tarefas e na maior assistência aos docentes e discentes, em ambos os períodos, neste momento de transição.

## **Os Participantes**

É neste cenário que os participantes desta investigação estão inseridos, sendo caracterizados como ingressantes do curso de Turismo dos turnos matutino (ingressantes no primeiro semestre de 2005) e noturno (ingressantes no segundo semestre de 2005, momento de oferta no período noturno).

O total de estudantes envolvidos no estudo é apresentado na Tabela 5, a seguir. Do total de 35 participantes, 23 são do turno matutino e 12 alunos do turno noturno. Esse conjunto corresponde ao total dos alunos ingressantes nos dois turnos estudados. Salienta-se que não houve perda de sujeitos na 2ª coleta dos dados; logo, o curso não apresentou evasão de estudantes nesses períodos.

---

<sup>9</sup> O horário de pré-aula consiste na utilização de 1h30 antes do horário regular de início das atividades no período noturno, destinado a uma disciplina em função da diminuição da disponibilidade de horários em relação ao período matutino.

**Tabela 5 - Total de participantes, por turno e semestre de curso**

<b>Grupo</b>	<b>(1º semestre)</b>	<b>(2º semestre)</b>
<b>A (matutino)</b>	23 alunos	23 alunos
<b>B (noturno)</b>	12 alunos	12 alunos
<b>Total</b>	35 alunos	35 alunos

Observa-se, na Tabela 6 que, em ambos os turnos, há predominância do gênero feminino, principalmente no turno noturno, perfazendo 66,6% do total de alunos deste grupo.

**Tabela 6 - Total de participantes por gênero**

<b>Turno</b>						
<b>Gênero</b>	<b>Matutino</b>		<b>Noturno</b>		<b>Total</b>	
	N	%	N	%	N	%
<b>Feminino</b>	13	56,5	8	66,6	21	60
<b>Masculino</b>	10	43,5	4	33,4	14	40
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

As idades dos participantes variavam de 18 a 36 anos, sendo a idade média de 20,7 anos ( $dp= 3,31$ ). A idade média dos alunos do turno matutino era de 20,4 anos ( $dp= 3,80$ ) e do turno noturno de 21,33 anos ( $dp= 2,14$ ). Para um aprofundamento desta análise, foram criadas faixas de idade divididas de acordo com o que aponta a literatura internacional e nacional, que considera, a partir de estudos desenvolvidos, os seguintes grupos: *tradicional* (até 21 anos), *boderline* (de 22 a 25 anos) e *maduros* (acima de 26 anos), conforme descreve Granada (2004).

Nota-se, na Tabela 7, a seguir que, no total, a maior parte dos alunos encontra-se na faixa etária de 18 a 21 anos, denominada faixa etária *tradicional*. Entretanto, focalizando os turnos, vemos que, percentualmente, a faixa etária de 22 a 25 anos (*boderlines*) do turno noturno é maior do que no diurno. É interessante notar que o único participante que se enquadra na faixa etária de estudantes denominada *maduros* frequenta o curso no turno matutino.

**Tabela 7 - Total de participantes por turno e idade**

<b>Turno</b>						
<b>Idade</b>	<b>Matutino</b>		<b>Noturno</b>		<b>Total</b>	
	N	%	N	%	N	%
<b>18 a 21</b>	17	73,9	7	58,4	24	68,6
<b>22 a 25</b>	5	21,7	5	41,6	10	28,7
<b>Acima de 26</b>	1	4,4	0	0	1	2,8
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Em resumo, podemos dizer que há predominância de alunos de idade tradicional entre os ingressantes dos dois turnos, porém, com distribuição diferente, com maior presença de *boderlines* no turno matutino e maior homogeneidade de idade entre os estudantes do turno noturno.

## **2. Instrumento e procedimentos de coleta de dados**

### **Instrumento**

Os dados foram coletados com a utilização do Questionário de Vivências Acadêmicas na forma reduzida – QVA-r nacional (Anexo 2), instrumento de auto-relato, com respostas no formato *Likert* de cinco pontos, cujo objetivo é a avaliação das vivências acadêmicas dos estudantes, a partir de um panorama geral; está centrado nas dificuldades de ajustamento, tendo como prioridade a avaliação da extensão e não o aprofundamento das vivências acadêmicas (ALMEIDA, 1998a).

O questionário é originário de um instrumento desenvolvido em Portugal, que na sua primeira versão é constituído por 170 itens distribuídos em 17 subescalas, que avalia cinco grandes áreas das vivências acadêmicas (pessoal, interpessoal, vocacional/profissional, estudo e institucional). Tais áreas representam alguns dos domínios capazes de descrever os níveis e a qualidade da adaptação de estudantes ingressantes do ensino superior (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 1999).

Após estudos com o instrumento original, foram verificadas dificuldades de aplicação do instrumento, devido à quantidade de itens e o tempo extenso dedicado às respostas, além

da possibilidade de agrupamento de determinados itens em um mesmo domínio, o que levou os autores à produção de um segundo formato do instrumento. Surgiu, então, o QVA-r, uma versão reduzida, com 60 itens, distribuídos em cinco dimensões, capaz de solucionar eventuais problemas, tanto de aplicação como de consistência interna (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 2002).

Com o intuito de adaptar este instrumento à realidade brasileira, Villar (2001) desenvolveu estudo promovendo como resultado a tradução de 75% dos itens (considerando 170 itens) para o português do Brasil e sua adequação à realidade brasileira. A fim de validar o QVA na forma reduzida e na versão nacional, estudo realizado por Granado (2004) encontrou índices psicométricos adequados, com explicação de 40,4% da variância total e consistência interna de  $\alpha = 0,8839$ . A partir da análise fatorial exploratória, foi verificada aderência satisfatória dos itens ao constructo estudado. Os resultados deste estudo promoveram também a alteração do instrumento original para adequação à realidade brasileira. As alterações realizadas foram a exclusão de 5 itens e o deslocamento de três itens para outras dimensões.

Assim, a versão nacional é composta por 55 itens, distribuídos nas cinco dimensões anteriormente citadas, além de uma questão aberta na última página do instrumento, onde os participantes da pesquisa têm a oportunidade de se expressarem de maneira livre acerca de suas experiências no ensino superior.

Constitui-se, então, em uma escala de formato *Likert* de cinco pontos, definida como (1) nada a ver comigo; (2) pouco a ver comigo; (3) algumas vezes de acordo comigo; (4) bastante a ver comigo e (5) tudo a ver comigo, onde os estudantes, em cada questão, devem optar por um desses pontos, baseados em seus sentimentos, percepções e experiências acadêmicas.

Os 55 itens estão distribuídos em cinco grandes áreas da integração, de acordo com estudo realizado por Granado (2004): 1) dimensão pessoal: contêm 14 itens focados nas percepções do estudante sobre si mesmo, em relação ao seu bem-estar psicológico e físico, aspectos pessoais, como autonomia e auto-conceito e aspectos emocionais; sua consistência interna é de  $\alpha = 0,8386$ ; 2) dimensão interpessoal: estão inseridos nesta dimensão 12 itens centrados no relacionamento interpessoal com os pares, amigos, relações de intimidade e envolvimento em atividades extracurriculares e apresenta consistência interna de  $\alpha = 0,8220$ ; 3) dimensão carreira: reúne 12 itens focados no curso escolhido, expectativas de carreira, aprendizagem e satisfação com a escolha de curso, apresentando consistência interna de  $\alpha = 0,8563$ ; 4) dimensão estudo: 9 itens relacionados às questões de estudo, competências que

abrangem o cotidiano escolar, como gestão do tempo, utilização da biblioteca estratégias de aprendizagem; sua consistência interna é de  $\alpha = 0,7778$  e 5) dimensão institucional, contendo 8 itens focados na instituição em que frequenta, refletindo interesse geral pela instituição em que está inserido (normas, infra-estrutura, serviços ) e em dar andamento no curso escolhido; apresenta  $\alpha = 0,7663$  de consistência interna.

É importante ressaltar que esta versão do instrumento traz alguns itens denominados “itens invertidos”, que se trata de afirmações negativas, ou seja, questões em que o participante que escolher a opção 5 – “Tudo a ver comigo”, na verdade, ele declara que não está vivenciando bem aquela situação. Para que a pontuação desses itens seja registrada de maneira correta e não haja alteração nos resultados, é preciso inverter a resposta no banco de dados para essas respostas, considerando (1) nada a ver comigo como pontuação 5; (2) pouco a ver comigo como pontuação 4 e (5) tudo a ver comigo, como pontuação 1. Os itens invertidos são: dimensão “Pessoal”: itens 4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47 e 50; dimensão “Interpessoal”: itens 26 e 54; dimensão “Institucional”: item 41 e dimensão “Carreira”, item 46.

Além do QVA-r (Anexo 2), foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) em duas vias (do participante e do pesquisador), documento que registra os objetivos da investigação e expõe, de forma clara, as orientações necessárias aos estudantes, dando ênfase à participação voluntária e ao sigilo das informações, utilizadas tanto para fins científicos, como no caso deste estudo, quanto para embasar futuras tomadas de decisões por parte da Coordenação do Curso. Neste documento consta, ainda, registro da possibilidade de desistência da participação do estudante e dados de endereços para contatos.

### **Procedimentos de coleta de dados**

O procedimento de coleta de dados teve início a partir da tomada de decisão frente à situação da mudança do turno do curso. De forma clara, os objetivos desta investigação estavam delineados e, por este motivo, optou-se por não perder a oportunidade de estabelecer o turno como uma das variáveis do estudo, pois não haveria outro momento para a coleta de dados que refletissem diferenças entre turnos, já que não haveria mais ingresso no período matutino.

A partir desta situação, foram realizados alguns procedimentos para a coleta de dados, no que diz respeito aos critérios éticos da investigação científica. Como os dados foram coletados a partir de uma necessidade momentânea, foi requisitada a autorização à Pró-reitoria e Diretoria de Graduação do *campus* no sentido de permitir a coleta de dados com os participantes da pesquisa. Autorização concedida e, como o Comitê de Ética da Universidade estava sendo criado no momento, não foi possível apresentar o projeto a tempo da coleta, porém, ela está autorizada pelas instâncias superiores da IES que, inclusive, possuem conhecimento dos objetivos desta investigação e cópia do instrumento utilizado.

Assim, tomando como base os objetivos desta investigação e a mudança de turno do curso, conforme explicitado anteriormente, a coleta de dados foi realizada em dois momentos para cada turma, coincidindo com o final de cada semestre letivo das turmas de alunos ingressantes, conforme Quadro 2 abaixo:

<b>turno</b>	<b>2005</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
<b>Matutino</b>	9 de junho (1ª coleta)	28 de novembro (2ª coleta)	
<b>Noturno</b>		28 de novembro (1ª coleta)	28 de junho (2ª coleta)

**Quadro 2 - Momento de coleta de dados**

A decisão pela coleta de dados no final de cada semestre visou garantir um período razoável de vivências acadêmicas com a Universidade, em cada semestre letivo (1º e 2º).

O procedimento de coleta de dados foi realizado, em todas as etapas, de maneira coletiva e no ambiente de sala de aula. Optou-se por coletar os dados na disciplina de Metodologia Científica, de acordo com autorização e disponibilidade do docente da disciplina. A pesquisadora não tem envolvimento direto com tal disciplina. Além disso, ressalta-se que a coleta de dados não foi realizada em período de avaliações parciais nem de exames finais.

### 3. Tratamento e análise de dados

Após a coleta dos dados, o processo do registro iniciou-se com sua codificação e digitação. Para esta etapa foi utilizado o programa Excell. Considerando a pequena quantidade de questionários aplicados, a confiabilidade da digitação foi testada sobre todos os dados. Não havendo diferenças na digitação, os dados da planilha do referido programa foram migrados para o software Statistical Package for Social Science (SPSS versão 13.0).

Já no referido software, os dados com afirmações negativas foram invertidos, cujas respostas tornaram-se positivas, conforme explicações anteriores, de modo a garantir interpretação correta dessas respostas. Assim, os dados foram submetidos a análises estatísticas tanto descritivas quanto inferenciais, para melhor responder aos objetivos deste projeto, apresentadas a seguir.

As análises descritivas foram realizadas sobre os dados totais e os referentes ao turno e semestre de curso (1º e 2º), baseadas nas médias totais e por domínio do QVA-r. Como cada domínio é constituído por um conjunto de itens, estes foram analisados na tentativa de aprofundamento da compreensão dos resultados obtidos em cada domínio. Também foi necessária a utilização de instrumentos de análise estatística, na busca da identificação da presença de diferenças significativas de vivências acadêmicas, de acordo com as variáveis consideradas.

Os instrumentos de análise estatística utilizados contemplaram, primeiramente, o teste de normalidade de cada domínio, coleta e período, a fim de identificar o método mais adequado de análise de dados.

Nos casos de dados pareados (comparação de semestres), nos domínios em que foi observada a distribuição normal, usou-se o teste *t* de *Student* pareado, e nos domínios com distribuição não normal, utilizou-se o teste de *Wilcoxon*. Nas situações de dados não pareados (comparação de turnos), para os domínios com distribuição normal foi utilizado o teste *t* de *Student* e para os domínios com distribuição não normal, o teste de *Mann-Whitney*. Para a análise de variância dos dados totais, optou-se por utilizar o teste de *Kruskal-Wallis*, opção não paramétrica, em função da distribuição não normal de alguns domínios.

## RESULTADOS

De acordo com os objetivos deste estudo, pautados no estudo do processo de integração no ensino superior de estudantes ingressantes, considerou-se, nos resultados, as variáveis semestre (1º e 2º semestres) e turno (matutino e noturno), no intuito de verificar possíveis diferenças deste processo dentro desses grupos.

A apresentação dos resultados está organizada em três grandes blocos. No primeiro, os resultados totais, considerando os dados das duas coletas da aplicação do QVA-r. Esta análise é aprofundada com o estudo dos resultados gerais por domínio e seus itens componentes. No segundo e terceiro blocos, são apresentados os resultados por turno de funcionamento e por semestre de curso, com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre esses grupos quanto aos dados totais de integração e nos domínios que os compõem.

### 1. Resultados totais

Conforme descrito no método, o instrumento utilizado para a coleta de informações foi o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida nacional (GRANADO, 2004). Trata-se de uma escala *likert* de cinco pontos, cuja variação de 1 a 5 nas médias corresponde, respectivamente, à menor e à maior condição de integração.

A Tabela 8 apresenta as médias das cinco dimensões do processo de integração, considerando o total de dados dos 35 sujeitos nas duas coletas efetuadas (1º e 2º semestres) e dos turnos (matutino e noturno) obtidos, mostrando, para cada domínio, as médias dos valores mínimo e máximo, a média e o desvio padrão.

**Tabela 8 – Estatística descritiva das pontuações nos domínios do QVA-r e no total para os dados totais**

<b>Domínios</b>	<b>Casos</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Média</b>	<b>d.p</b>
Pessoal	70	1	5	3,09	0,68
Interpessoal	70	1,25	5	3,90	0,57
Carreira	70	1,58	5	4,13	0,51
Estudo	70	1,11	5	3,46	0,54
Institucional	70	1,62	5	4,06	0,49
<b>Total QVA</b>	<b>70</b>	<b>1,31</b>	<b>5</b>	<b>3,72</b>	<b>0,55</b>

Os resultados apontam que, no geral, considerando os cinco domínios que constituem o instrumento, a média total do QVA-r é 3,72 (dp = 0,55), dado que indica que a percepção dos alunos quanto ao seu processo de integração, no total, se apresenta apenas moderadamente acima do valor médio, tomando como base o ponto central “3”.

As médias referentes aos valores mínimo e máximo em cada um dos domínios são indicativas de que nos 70 casos, um ou mais itens receberam, em todos os questionários, valores superiores a “1”. A identificação desses itens que não apresentaram valor mínimo “1” serão especificados no decorrer das análises.

A análise dos resultados dos domínios mostra, no entanto, uma diferença que se destaca com médias mais altas nas dimensões “carreira” (4,13; dp = 0,51) e “institucional” (4,06; dp = 0,49), valores que podem ser considerados altos, indicativos de uma percepção positiva dos estudantes quanto à carreira e curso escolhidos, aos projetos vocacionais e às competências para a realização do curso de graduação, além de perceberem, também positivamente, a instituição que freqüentam, com sentimentos favoráveis a ela, conhecimento de sua estrutura física e acadêmica.

As menores médias se apresentam nos domínios “pessoal” (3,09; dp = 0,68) e “estudo” (3,46; dp = 0,54). Esses dados indicam a percepção de maiores dificuldades dos estudantes em relação ao seu bem-estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva e autoconfiança e àquelas relacionadas à gestão do tempo, utilização de recursos para aprendizagem e hábitos de estudo.

O domínio “interpessoal” apresentou média 3,90 (dp = 0,57), resultado que aponta para uma condição satisfatória dos casos no estabelecimento de relações com os colegas, relações de amizade, procura de auxílio e desenvolvimento de competências em situações de maior intimidade. Esse dado sugere bom nível de integração social.

A análise dos desvios padrões encontrados nesses domínios, o que indica a dispersão das respostas, mostra que a homogeneidade das respostas está mais presente no domínio “institucional”, enquanto a maior variabilidade se encontra no domínio “pessoal”. Esses dados apontam que os estudantes, de maneira geral, são mais semelhantes em suas percepções relacionadas à instituição e apresentam maior diferenciação no que se refere às questões pessoais.

Para compreender a variabilidade das médias dos domínios no próprio grupo, foi realizado o teste de *Friedmann*, que identificou haver diferença estatisticamente significativa entre os domínios ( $H = 97,69$ ;  $p = 0,000$ ). Para identificar a localização dessas diferenças, foi

aplicado o teste de *Wilcoxon* e os resultados apontaram diferença entre os domínios “pessoal” e “carreira” ( $Z = -7,143$ ;  $s = 0,000$ ).

Para um estudo mais aprofundado e, para melhor compreender as médias obtidas em cada um dos domínios, recorreremos à análise dos itens que os compõem (as tabelas com os valores de médias de todos os itens encontra-se no Anexo 3).

Domínio pessoal: obteve a menor média dos resultados gerais, conforme destacado anteriormente e nos itens que o compõe, os valores variaram de 2,28 a 3,91, considerados em torno da média. Os itens que se destacam com maiores pontuações são aqueles relacionados ao bem estar físico, como “Sinto-me fisicamente debilitado (a)” (3,91;  $dp = 1,205$ ) e “Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho” (3,70;  $dp = 0,890$ ), indicando uma condição física bastante satisfatória. Já alguns itens associados ao bem estar psicológico, concentração, angústia, tristeza e sonolência obtiveram médias mais baixas, como “Tenho me sentido ansioso (a)” (2,28;  $dp = 1,205$ ), “Costumo ter variações de humor” (2,32;  $dp = 1,092$ ), “Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo” (2,51;  $dp = 1,017$ ), “Penso em muitas coisas que me deixam triste” (2,64;  $dp = 1,228$ ) e “Sinto cansaço e sonolência durante o dia” (2,91;  $dp = 1,138$ ).

É interessante notar que todos os itens deste domínio apresentaram uma variação total nos valores mínimos e máximos, o que indica que, em todos eles, encontram-se estudantes que se percebem como tendo dificuldade máxima nesse aspecto e estudantes que não identificam qualquer tipo de dificuldade no referido item.

Domínio interpessoal: as médias dos itens deste domínio apresentaram variação de 3,27 a 4,45, valores considerados médio-altos. Os itens que obtiveram as maiores médias estão associados ao relacionamento com colegas no ambiente interno à instituição, como “Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade” (4,05;  $dp = 0,778$ ), “Acredito possuir bons amigos na Universidade” (4,28;  $dp = 0,836$ ), “Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso” (4,21;  $dp = 0,778$ ) e “Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos” (4,45;  $dp = 0,774$ ). Esses dados sugerem que os estudantes estão vivenciando positivamente suas relações interpessoais dentro do ambiente institucional. No entanto, eles apresentam maiores dificuldades nas relações externas a esse ambiente, como demonstra as médias dos itens “Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair” (3,58;  $dp = 1,233$ ) e “procuro conviver com os meus colegas fora os horários das aulas” (3,75;  $dp = 0,984$ ). Além disso, cabe destacar que os problemas maiores estão associados ao estabelecimento de relações mais íntimas e estáveis, como mostram os itens “Tenho dificuldades em achar um (a) colega que me ajude num problema

pessoal (3,27; dp = 0,684) e “Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes (3,74; dp = 1,072).

Domínio carreira: apresentou a maior média em relação aos demais domínios. Os itens que o compõe mostram que os estudantes possuem grau bastante satisfatório de segurança na escolha de carreira realizada. Com médias variando entre 3,65 a 4,54, os itens que se destacam são “Escolhi bem o curso que frequento” (4,54; dp = 0,652), “Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional” (4,40; dp = 0,730), “Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi” (4,35; dp = 0,681) e “Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades” (4,34; dp = 0,634). A análise dos valores mínimos e máximos dos itens mostra que três desses itens apresentam valores mínimos iguais a 3, indicando que nesses aspectos, nenhum aluno apresenta grau alto de dificuldades. Esses dados sugerem que os estudantes, além de seguros com relação à escolha de carreira, conforme citado anteriormente, percebem-se portadores de habilidades e valores coerentes com os exigidos pela futura profissão. Apesar disto, os alunos indicam certas dificuldades que parecem estar associadas às experiências vividas no curso, conforme mostram os itens com menores médias neste domínio, como “Estou no curso que sempre sonhei” (3,65; dp = 1,165), “Mesmo que pudesse não mudaria de curso” (3,85; dp = 1,365) e “Sinto-me desiludido com meu curso” (3,92; dp = 1,365). Esses resultados podem estar relacionados às expectativas depositadas pelos estudantes no ingresso do curso de graduação, não superadas no decorrer do ano letivo, e às informações recebidas acerca das peculiaridades da profissão escolhida. No entanto, o item “Sinto-me envolvido com o meu curso” (4,14; dp = 0,889) mostra que os estudantes, apesar de não apresentarem plena satisfação das expectativas em relação à escolha de carreira, estão envolvidos com o curso e com a área de atuação profissional.

Domínio estudo: apresentou variabilidade das médias dos itens de 2,81 a 3,78, dados que sugerem que os estudantes enfrentam dificuldades em relação aos desafios inerentes à integração no ensino superior no que se refere aos hábitos de estudo, estratégias de aprendizagem e gestão do tempo. Os itens em relação aos quais os alunos demonstram maiores dificuldades são: “Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer” (2,81; dp = 1,332), “Administro bem meu tempo” (3,22; dp = 0,965), “Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas” (3,30; dp = 0,906), “Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo” (3,44; dp = 0,957) e “Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia” (3,55; dp = 0,862). Esse conjunto de itens, como podemos observar, está todo associado ao gerenciamento do tempo. Apesar dessas dificuldades, os estudantes percebem

outras capacidades e habilidades para o estudo, como mostram as maiores médias deste domínio, nos itens “Faço boas anotações das aulas” (3,78; dp = 0,976), “Sou pontual na chegada às aulas” (3,74; dp = 1,187) e “Tenho capacidade para estudar” (3,72; dp = 0,915).

Domínio institucional: apresenta variabilidade de médias dos itens de 3,37 a 4,45. Os itens com maiores médias são aqueles relacionados aos sentimentos em relação à instituição freqüentada, sua localização, bem como a percepção de sua qualidade, como mostram as médias dos itens “Gosto da Universidade/Faculdade que freqüento” (4,45; dp = 0,715), “Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade” (4,41; dp = 0,955) e “Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora freqüento” (4,38; dp = 0,905). Os estudantes percebem também a infra-estrutura da instituição e atribuem também médias altas a ela, como mostram os itens “A biblioteca da minha Universidade é completa” (4,18; dp = 0,821), “A minha Universidade/Faculdade tem uma boa infra-estrutura” (4,12; dp = 0,720) e “A instituição que freqüento não me desperta interesse” (4,07; dp = 1,254). Apesar de as respostas dos estudantes produzirem médias altas em relação à infra-estrutura da instituição, o item “Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade” (3,44; dp = 0,862) apresentou média baixa. Esse dado indica que os alunos podem identificar aspectos da infra-estrutura física da instituição, mas não possuem conhecimento claro dos serviços oferecidos por ela.

Num apanhado geral dos dados apresentados, pode-se dizer que os estudantes apresentam níveis diferentes de integração nos vários domínios das vivências acadêmicas, indo de médio a bastante satisfatório, com diferença significativa ocorrendo entre os domínios “pessoal” e “carreira”. A sua melhor condição de integração acadêmica, relacionada ao domínio carreira, indica um grau altamente satisfatório de segurança com a escolha de carreira e do curso, e ainda, a possibilidade de realização profissional e pessoal. No domínio institucional, também com indicativos de alto nível de integração, em relação aos diferentes aspectos da instituição e da localidade em que está situada. No domínio interpessoal, apresentam valores moderadamente acima da média, decorrentes, principalmente, do bom relacionamento com os colegas no ambiente interno da instituição. Neste domínio emerge certa dificuldade no estabelecimento de relações íntimas e estáveis. No domínio estudo, os valores obtidos estão pouco acima da média, em especial resultantes de dificuldades com o monitoramento de tarefas pessoais mais especificamente com o gerenciamento e administração do tempo. O domínio pessoal, aquele que recebeu menor pontuação, considerada média, decorrente de dificuldades em aspectos do campo psicológico, como

ansiedade, variações de humor, concentração, tristeza e angústia que, por outro lado, é equilibrado por uma melhor avaliação das condições físicas pessoais.

## 2. Resultados por turno

Considerando os dados obtidos nas duas coletas, quando comparadas as médias dos turnos matutino e noturno, identificamos algumas pequenas diferenças, conforme mostra a Tabela 9.

**Tabela 9 – Estatísticas descritivas das pontuações nos domínios do QVA-r e no total dos turnos matutino e noturno**

Domínios	Matutino					Noturno				
	N	Mín.	Máx.	Média	D.P	N	Mín.	Máx.	Média	D.P
Pessoal	46	1	5	2,95	0,628	24	1	5	3,35	0,721
Interpessoal	46	1	5	3,90	0,625	24	1	5	3,91	0,470
Carreira	46	1	5	4,12	0,517	24	1	5	4,15	0,521
Estudo	46	1	5	3,47	0,582	24	1	5	3,44	0,485
Institucional	46	1	5	4,03	0,511	24	1	5	4,11	0,459
<b>Total QVA</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,69</b>	<b>0,572</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,79</b>	<b>0,531</b>

Observamos que de maneira geral, o turno noturno (3,79; dp = 0,531) apresenta média total maior de integração do que o turno matutino (3,69; dp = 0,572), indicando que os estudantes do turno noturno percebem mais positivamente sua integração ao Ensino Superior do que os estudantes do turno matutino.

Os resultados em relação aos domínios nos mostram que a posição ocupada pelos diferentes domínios, em relação aos valores de média é a mesma para os dois grupos. As maiores médias estão concentradas nos domínios “carreira” (matutino: 4,12; dp = 0,517; noturno: 4,15; dp = 0,521) e “institucional” (matutino: 4,03; dp = 0,511; noturno: 4,11; dp = 0,459), com o turno noturno apresentando médias ligeiramente maiores que o turno matutino nesses dois domínios, dados que indicam apenas pequena diferença de percepções dos estudantes do turno noturno no que diz respeito à escolha de carreira, projeto vocacional e quanto à apreciação da instituição freqüentada e sentimentos positivos em relação a ela, sendo que, neste último aspecto, ocorre a maior homogeneidade de respostas dos alunos, tanto no turno matutino quanto no noturno, como indicam os valores de desvio padrão.

Os domínios que apresentam menores médias nos dois turnos são “pessoal” (matutino: 2,95; dp = 0,628; noturno: 3,35; dp = 0,721) e “estudo” (matutino: 3,47; dp = 0,582; noturno: 3,44; dp = 0,485). Esses dados indicam que os estudantes do turno matutino percebem maiores dificuldades no bem estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, autoconfiança e tomada de decisões, do que os estudantes do turno noturno. No entanto, os dados indicam também que, no que se refere aos hábitos de estudo, administração do tempo, utilização de recursos para aprendizagem e planejamento das atividades diárias, os estudantes do turno noturno apresentam características muito semelhantes às dos alunos do turno matutino.

O domínio “interpessoal” (matutino: 3,90; dp = 0,625; noturno:3,91; dp = 0,470) manteve os valores de médias bem próximas, dados que sugerem que os estudantes dos turnos matutino e noturno não apresentam diferenças nas questões que se referem ao estabelecimento de relações interpessoais no ambiente e contexto do Ensino Superior.

Pudemos observar, a partir dos resultados apresentados, que os estudantes dos turnos matutino e noturno apresentam algumas diferenças nas médias dos domínios. Assim, com o objetivo de identificar a presença de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos estudados (matutino e noturno) foi realizado, primeiramente, o teste de normalidade dos domínios, utilizando o teste *Shapiro-Wilks*, em função da quantidade de dados (quantidade menor que 50 casos), considerando 35 casos por domínio.

Neste teste foi possível identificar que os domínios “estudo” e “institucional” não apresentavam distribuição normal, requisito básico para a utilização dos testes paramétricos, o que levou à opção pela utilização, para esses domínios, do teste de *Mann-Whitney*, teste não paramétrico para comparações entre variáveis independentes e, para os domínios “pessoal”, “carreira” e “interpessoal”, com distribuição normal, optou-se pelo teste *t* de *Student*.

Assim, observamos na Tabela 10 que os resultados mostram diferença significativa apenas no domínio “pessoal” entre os turnos matutino e noturno. Portanto, apesar das diferenças anteriormente descritas, apenas no domínio “pessoal” podemos assumir a existência de diferenças estatisticamente significativas associada à variável turno.

Buscando os itens que compõem esse domínio, foi possível identificar que as médias dos itens do turno matutino, em geral, são menores em relação às médias dos itens desse domínio do turno noturno, apontando portanto, para o turno matutino, um nível mais baixo de condições de integração em quase todos os itens que compõem este domínio.

**Tabela 10 – Análise da variância das pontuações obtidas nos diferentes domínios e no total do QVA-r de acordo com o turno**

<b>Domínios</b>	<b>t</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
Pessoal	1,977	-	0,056*
Interpessoal	0,333	-	0,974
Carreira	0,240	-	0,812
Estudo		0,366	0,719
Institucional		0,401	0,688
Total QVA-r	0,458		0,914

t: teste *t* de *Student*; U: teste de *Mann-Whitney*

\*resultado significativo

Os itens que mais se destacam são aqueles relacionados ao bem estar físico e psicológico, ansiedade, concentração, cansaço e sonolência, angústia e tristeza, como “Tenho me sentido ansioso” (matutino : 2,10 ; dp = 1,037 ; noturno : 2,62 ; dp = 1,438), “Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo” (matutino: 2,26; dp = 0,800; noturno: 3,00; dp = 1,215), “Penso em muitas coisas que me deixam triste”(matutino: 2,47; dp = 1,110; noturno: 2,95;dp = 1,398), “Sinto cansaço e sonolência durante o dia” (matutino: 2,67; dp = 1,055; noturno: 3,37; dp = 1,172), “Tenho momentos de angústia” (matutino: 2,86; dp = 1,423; noturno: 3,333; dp = 1,090). Além disso, os estudantes do turno matutino sentem maiores dificuldades em relação às questões relacionadas ao equilíbrio emocional e à tomada de decisões, como “Há situações em que sinto que estou perdendo o controle” (matutino: 2,95; dp = 1,332; noturno: 3,54; dp = 1,141), “Ultimamente me sinto desorientado (a) e confuso (a)” (matutino: 3,02; dp = 1,238; noturno: 3,58; dp = 1,348), “Tenho dificuldades para tomar decisões” (matutino: 3,08; dp = 1,091; noturno: 3,45; dp = 1,141). No que se refere às variações de humor os dois turnos apresentaram médias próximas, como “Costumo ter variações de humor” (matutino: 2,28; dp = 0,958; noturno: 2,29; dp = 1,334) e no que se refere à percepção do estudante em relação à turma, o turno noturno apresentou média menor no item “Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma” (matutino: 3,34; dp = 1,369; noturno:3,29), dado que indica maior distanciamento dos estudantes do turno noturno na percepção de si em relação aos seus colegas no que se refere ao ritmo de estudo.

### 3. Resultados por semestre

A partir dos resultados das médias dos domínios da integração considerando os semestres de coleta, identificamos que a média total de integração dos estudantes ao final do primeiro semestre foi de 3,73 (dp = 0,562), dado que indica que a percepção dos estudantes ao final do 1º semestre de curso apresenta-se moderadamente acima da média, considerando como base o ponto central “3”. Ao final do 2º semestre de curso, os estudantes percebem sua integração também moderadamente acima da média, com resultados que apontam média geral muito semelhante de 3,72 (dp = 3,72)

Buscando comparar a integração do estudante do Ensino Superior nos dois semestres, a Tabela 11 mostra os dados totais dos estudantes, incluindo os do turno matutino e noturno, por semestre. Observamos que na dimensão “pessoal” a média apresentou aumento do 1º para o 2º semestre de curso (de 3,01 para 3,17), dado que sugere que os estudantes superaram dificuldades acerca do seu bem-estar físico e psicológico, nas questões referentes ao equilíbrio emocional, à tomada de decisões e à autonomia para o enfrentamento dos desafios inerentes a este momento de ingresso ao ensino superior.

**Tabela 11 – Estatísticas descritivas das pontuações nos domínios do QVA-r e no total do 1º e 2º semestres**

Domínios	N	1º SEM.				2º SEM.			
		Mín.	Máx.	Média	D.P	Mín.	Máx.	Média	D.P
Pessoal	35	1	5	3,01	0,727	1	5	3,17	0,636
Interpessoal	35	1	5	3,90	0,663	1	5	3,91	0,476
Carreira	35	1	5	4,19	0,445	1	5	4,06	0,576
Estudo	35	1	5	3,40	0,533	1	5	3,52	0,563
Institucional	35	1	5	4,17	0,446	1	5	3,95	0,518
<b>Total QVA</b>	<b>35</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,73</b>	<b>0,562</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3,72</b>	<b>0,553</b>

Considerando a dimensão “interpessoal”, percebemos que as médias mantiveram os mesmos valores (de 3,90 para 3,91), dados que indicam que nas questões relacionadas às habilidades sociais, estabelecimento de amizades, auxílio mútuo e relacionamento com os pares, os estudantes não passaram por modificações.

Na dimensão “carreira”, os resultados indicam queda na média do 1º semestre para o 2º semestre de curso (de 4,19 para 4,06). Apesar da diminuição, a média se mantém alta, sugerindo que os estudantes sentem-se bem definidos quanto à carreira escolhida. Esse dado

mostra que os alunos mantêm-se estáveis em relação à escolha de carreira, após um ano de experiência de curso.

Quanto à dimensão “estudo”, os resultados indicam aumento da média na coleta do 2º semestre (de 3,40 para 3,52), dados que sinalizam movimento na direção de superação de dificuldades dos estudantes no que se refere aos hábitos de estudo, autopercepção das competências de estudo, organização do tempo e outros recursos necessários para a aprendizagem de um semestre para o outro.

Por fim, a dimensão “institucional” apresentou queda na média do 2º semestre (de 4,17 para 3,95). Apesar desta média se manter alta, a queda sugere certa frustração dos estudantes em relação à instituição que freqüentam.

Assim como nos resultados apresentados considerando o turno, em busca da identificação de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos estudados, foi realizado, primeiramente, o teste de normalidade dos domínios, utilizando o teste *Shapiro-Wilks*, onde se identificou que os domínios “interpessoal” e “institucional” não apresentavam distribuição normal; dessa forma, optou-se, para estes domínios, a comparação pareada pelo teste de *Wilcoxon*, opção não paramétrica. Para os demais domínios, com distribuição normal, o teste utilizado foi o teste *t* de *Student* pareado. Salienta-se que esses testes devem ser utilizados de forma pareada em função da variabilidade do momento de coleta e não dos respondentes. Ainda, cabe ressaltar que o nível de significância considerado em todos os testes estatísticos efetuados foi de  $p \leq 0,05$ .

Os resultados apresentados na Tabela 12 a seguir mostram diferença significativa entre os domínios da integração nos semestres apenas no domínio “institucional” ( $p < 0,028$ ).

**Tabela 12 – Análise da variância das pontuações obtidas nos diferentes domínios e no total do QVA-r entre os dois semestres**

<b>Domínios</b>	<b>t</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Pessoal-Pessoal	-1,265	-	0,215
Interpessoal-Interpessoal	-	-0,152	0,879
Carreira-Carreira	1,188	-	0,243
Estudo-Estudo	-1,025	-	0,313
Institucional-Institucional	-	-2,196	0,028*
Total QVA-r	1,135		0,426

T: teste *t* de Student pareado; Z: teste de Wilcoxon

\*Resultado significativo

Dessa forma, pode-se dizer que os estudantes apresentaram mudanças significativas de integração entre o 1º e 2º semestres de curso em aspectos relacionados à instituição, sendo

que essas alterações foram percebidas na direção de uma piora nas relações com a instituição, como foi apresentado na Tabela 11.

Uma vez tendo sido identificada diferença significativa no domínio “institucional” na comparação entre os semestres de curso, optamos por buscar a localização desta diferença. Para tal, recorreremos à análise dos valores obtidos nos dois semestres em cada um dos turnos. Os testes estatísticos não produziram diferenças significativas no domínio “institucional” entre os semestres do turno noturno, porém no turno matutino foi identificada diferença significativa neste domínio ( $Z = -2,84$ ;  $p = 0,004$ ). Observando as médias dos semestres neste domínio, identificamos que, para o turno matutino, a média do 2º semestre (3,87) é menor do que no 1º semestre (4,16) de curso no turno matutino.

Buscando os itens que compõem este domínio, foi possível identificar que itens relacionados aos sentimentos acerca da instituição freqüentada e do curso apresentaram queda no 2º semestre, como “Gosto da Universidade/Faculdade que freqüento” (de 4,56 para 4,21); “A instituição que freqüento não me desperta interesse” (de 4,34 para 3,65), e “Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade” (de 3,43 para 3,04) e “Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora freqüento” (de 4,43 para 4,39). Outros itens que contribuíram para a queda da média neste domínio estão relacionados à percepção da infraestrutura da instituição, representada pelos itens “A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura” (de 4,08 para 3,78) e “A biblioteca da minha Universidade é completa” (de 4,39 para 3,95). Em relação à localização da instituição, observou-se também queda na média do item “Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade” (de 4,73 para 4,47). Os únicos itens onde foi observado aumento do 1º para o 2º semestre de curso do turno matutino são aqueles relacionados ao conhecimento dos serviços da instituição, como “Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade” (de 3,34 para 3,52). Esses dados indicam maior conhecimento dos serviços oferecidos pela instituição ao final do 1º ano de curso de graduação.

Assim, podemos dizer que a menor média geral entre os dois semestres ocorreu devido, principalmente a uma mudança nos alunos do turno matutino na passagem do 1º para o 2º semestre e afetando de forma generalizada a avaliação dos itens que compõem o domínio “institucional”.

## DISCUSSÃO

O ingresso do estudante no Ensino Superior constitui-se de um momento importante e intenso não apenas para os jovens ingressantes, mas também para sua família e seus amigos. Esse momento exige dos estudantes habilidades de diversas naturezas para enfrentar os desafios impostos pelo novo contexto e é considerado como um período potencializador de crises em função do *stress* e ansiedade causados pela nova situação. Este momento, de acordo com a literatura, recebe a denominação de fase de transição (BATISTA e ALMEIDA, 2002; TINTO, 1975). Nessa direção, a transição pode ser compreendida como qualquer acontecimento (ou a sua ausência) capaz de produzir mudanças no indivíduo acerca dos seus relacionamentos, das suas rotinas, das representações dos papéis sociais, ou ainda, que possa influenciar no seu autoconceito e na sua visão de mundo (PINHEIRO e FERREIRA, 2002).

A literatura vem apontando que os aspectos da transição podem influenciar na integração do estudante no contexto do Ensino Superior. A integração pode ser compreendida como um processo multifacetado e dinâmico onde o indivíduo compartilha das atitudes normativas e os valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando suas exigências formais e informais (TINTO, 1988). O conceito de integração envolve também a reciprocidade nas relações estabelecidas entre os estudantes e a instituição, promovendo modificações não só no indivíduo, mas também na instituição em que ele está inserido; essa concepção recebe, de acordo com a literatura, a denominação de perspectiva ecológica (DEY e HURTADO, 1995).

Tomando como base os conceitos apresentados, o presente estudo buscou compreender o processo de integração dos estudantes ingressantes do Ensino Superior, especificamente alunos do Curso de Turismo. Este curso surgiu no Brasil no início da década de 1970 com conteúdo técnico-operacional e, em meados da década de 1990, foi inserido no campo das Ciências Sociais Aplicadas. A formação em Turismo ainda está em discussão e compreender este profissional requer conhecer seu campo de atuação que é, além de amplo, muito dinâmico e está exposto às transformações econômicas, políticas, sociais, ambientais e culturais globais. Nessa direção, formar um profissional com as competências e habilidades necessárias para este mercado, em pleno dinamismo passa a ser um constante desafio.

Além deste, outro desafio é o de conhecer as características desses estudantes no período do ingresso no curso de graduação, pois a partir do levantamento efetuado, as pesquisas realizadas na área do Turismo não contemplam estudos sobre as características dos

alunos nem sobre suas vivências acadêmicas ao longo dos anos de formação no curso que vem apresentando grande expansão, tanto no que se refere ao número de cursos, quanto ao número das matrículas efetivadas e assim como nas demais áreas do conhecimento, há uma concentração da oferta desses cursos na região sudeste do país, principalmente nas instituições privadas de ensino.

Assim, compreendendo a ausência de pesquisas, de maneira geral, sobre os estudantes do Curso de Turismo, o presente estudo buscou identificar e analisar suas características considerando o semestre de ingresso e os turnos matutino e noturno.

## **1. A integração do estudante do Curso de Turismo**

Na busca de um caminho de discussão dos dados obtidos e principalmente para melhor avaliá-los e melhor compreender o processo de integração vivido por esse grupo de estudantes, optamos por discuti-los em comparação com outros estudos nacionais que também olharam para o processo de integração do estudante através do uso do QVA-r, mas foram realizados com estudantes de outros cursos e de outras instituições, o que nos possibilita ter um referencial externo de comparação e de posicionamento.

Considerando os dados totais, os resultados mostram a média total do QVA-r de 3,72 (dp = 0,55), o que sugere que os alunos do curso de Turismo estão vivendo, no geral, de maneira positiva seus processos de integração ao contexto do ensino superior. Essa média está próxima às àquelas apresentadas obtidas através da aplicação do QVA-r em outros estudos nacionais, com média de 3,70 no estudo realizado por Mercuri e Polydoro (2005), com estudantes de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento de uma universidade pública, sendo na sua maior parte (75,5%) ingressante nos cursos; média de 3,68 no estudo realizado por Schleich (2006), com estudantes ingressantes e concluintes de diferentes cursos nas áreas das Ciências Humanas e Exatas de uma instituição privada de ensino superior e também próximos aos resultados obtidos por Guerreiro (2007) em estudo realizado com ingressantes de diferentes cursos de graduação e licenciatura também das áreas das Ciências Humanas e Exatas de uma IES privada de ensino superior, no qual obteve a média de 3,80 numa primeira aplicação e 3,72 nos resultados da segunda fase do estudo.

Apesar da semelhança com outros estudos, a média apresentada revela que os estudantes apresentam dificuldades que podem estar associadas aos desafios impostos pelo

momento de transição e integração ao contexto do ensino superior (TINTO, 1988; ALMEIDA e Cols., 2004), dificultando este processo.

Compreendendo a sistematização desses desafios em domínios, observamos nos resultados que o seu posicionamento de acordo com as médias obtidas, da menor para a maior, se apresenta da seguinte maneira: 1) “pessoal” (3,09); 2) “estudo” (3,46); 3) “interpessoal” (3,90); 4) “institucional” (4,06) e 5) “carreira” (4,13), apontando menores condições de integração dos estudantes nas questões pessoais, e de estudo, condição satisfatória de integração nos relacionamentos interpessoais e maiores condições de integração nas questões relacionadas à instituição freqüentada e à carreira escolhida. Foi observado este mesmo posicionamento dos domínios nos estudos realizados por Schleich (2006) e Guerreiro (2007) na primeira fase da pesquisa; na segunda fase, a diferença foi observada apenas nos domínios “institucional”, que ocupou a posição 3 e o domínio “interpessoal”, ocupando a posição 4. O estudo realizado Mercuri e Polydoro(2005) também apresentou posicionamento diferente em apenas dois domínios: “carreira”, que ocupou a posição 4 e “institucional”, ocupando a posição 5, lembrando que este estudo foi realizado com estudantes ingressantes de uma instituição pública de ensino, enquanto que os outros estudos mencionados, com estudantes de instituições particulares de ensino superior.

Podemos observar, a partir dessas pesquisas, que os estudantes do curso de Turismo, no que se refere ao posicionamento dos domínios da integração são semelhantes aos estudantes de outras instituições privadas de ensino superior. A maior diferença se apresenta, portanto, em relação aos aspectos institucionais quanto à natureza pública da instituição, como mostra o estudo de Mercuri e Polydoro (2005), onde o domínio “institucional” ocupou a maior posição entre eles, indicando condições de integração dos estudantes maiores até mesmo do que a escolha de carreira.

No que se refere à comparação com as áreas de conhecimento dos cursos envolvidos, estudo realizado por Granado (2004) com estudantes ingressantes de uma instituição privada de ensino superior, aponta que o posicionamento dos domínios da integração foi o mesmo para as áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, do menor para o maior: 1) “institucional”; 2) “estudo”; 3) “pessoal”; 4) “interpessoal” e 5) “carreira”, indicando menores condições de integração nas questões institucionais e de estudo, condições satisfatórias de integração para o enfrentamento dos desafios de natureza pessoal e melhores condições de integração nos relacionamentos interpessoais e na segurança de escolha de carreira.

Sendo o Turismo um curso pertencente à grande área de Humanas, especificamente nas Ciências Sociais Aplicadas, podemos dizer que os estudantes do curso pesquisado no

presente estudo se apresentam semelhantes apenas nas condições de integração relacionadas ao estudo e à escolha de carreira; a maior diferença no posicionamento dos domínios encontra-se nas condições de integração das questões institucionais, apresentada neste estudo como condições positivas e no estudo de Granado (2004), como condições menores de integração. Esse dado faz com que possamos assumir, juntamente com os estudos anteriormente apresentados e com os apontamentos da literatura, o papel das características da instituição freqüentada sobre as influências nas condições de integração do estudante (TINTO, 1988).

Partindo para a análise dos resultados deste estudo por domínio, observamos que o domínio “pessoal” (3,09) apresentou a menor média, dado que sugere percepção negativa dos estudantes ingressantes do curso de Turismo quanto às experiências relacionadas ao bem estar físico e psicológico, equilíbrio emocional e tomada de decisões no primeiro ano de curso. Através dos itens que compõem este domínio foi possível perceber que os aspectos relacionados à sensação de tristeza, cansaço, sonolência diurna, angústia e falta de concentração se destacaram com menores médias. Esta situação pode estar associada aos aspectos da transição, como aponta a literatura, considerando que os desafios desse momento potencializam o stress e exigem do estudante competências e habilidades pessoais específicas para superá-los; além disso, o papel da instituição em que está inserido faz-se de extrema importância, no sentido de oferecer suporte e recursos para minimizar os problemas desse momento (TINTO, 1988; PASCARELLA e TEREZINI, 2005).

Nessa direção, aspectos condicionais ambientais como horário de início das aulas no turno matutino - 07:00h – pode ter contribuído para a sonolência diurna, assim como o horário de término das aulas do período noturno – 22:30h; a sensação de tristeza e angústia pode ter decorrido do fato de os estudantes do turno noturno sentirem-se sozinhos, uma vez que era a única sala do curso de Turismo neste turno, e dos estudantes do turno matutino aventarem essa possibilidade. Ainda nos aspectos pessoais, a literatura aponta dificuldades dos estudantes ao equacionar suas tarefas cotidianas com a freqüência ao curso de graduação e um dos aspectos que influenciam nessa dificuldade de adequação é a realização de atividade de trabalho (PASCARELLA e TEREZINI, 2005; ALMEIDA e Cols., 2004). No caso dos estudantes pesquisados, nota-se que esse não pode ser considerado aspecto determinante da dificuldade apresentada, uma vez que os alunos deste curso não apresentaram desenvolvimento de atividades de trabalho durante o primeiro ano freqüentado, de acordo com informações institucionais.

Cabe salientar que a média obtida neste domínio (3,09) encontra-se abaixo das médias apresentadas nos estudos de outros pesquisadores, como Mercuri e Polydoro (2005) com média 3,34, Schleich (2006) com média de 3,47 e Guerreiro (2007) com médias 3,53 e 3,56; no entanto, todos esses estudos observam que este domínio vem apresentando médias mais baixas do que os demais domínios. Apesar disso, podemos identificar que os estudos sobre a integração do estudante do ensino superior que consideraram as áreas de conhecimento do curso não apontaram menor média neste domínio

A maior média geral obtida pelos estudantes no presente estudo foi no domínio “carreira” (4,13). Percebemos que este valor está acima dos demais valores encontrados em outros estudos nacionais, como de Mercuri e Polydoro (2005) com média 3,96, de Schleich (2006) com média de 3,96 e Guerreiro (2007) com média de 4,09 na primeira fase e de 3,97 na segunda fase da pesquisa. Os estudos de Granado (2004), realizado por área de conhecimento e Bariani (2005a), realizado por curso, também apontam maior média<sup>10</sup> nesse domínio, a saber: média de 50,75 para a área de Exatas, de 49,70 para a área de Humanas e média de 48,71 para a área de Biológicas (GRANADO, 2004) e média de 51,22 para o curso de Psicologia, de 50,83 para Ciências Biológicas e média de 49,39 para o curso de Engenharia Civil (BARIANI, 2005a). Esse resultado permite dizer que os estudantes do curso de Turismo estão percebendo, positivamente e de maneira geral, as questões envolvidas na escolha de carreira e suas competências e habilidades para o enfrentamento dos desafios impostos pelo curso, afirmação demonstrada pelos itens que compõem este domínio. A partir de sua análise, percebemos que esses alunos estão satisfeitos com a escolha do curso, acreditando na realização profissional através dele e a concretização de seus valores na profissão. No entanto, a análise de alguns dos itens deste domínio também indica que os estudantes não estão freqüentando o curso que sempre sonharam, além de estarem um pouco desiludidos com o curso; apesar disso, os estudantes declararam estarem envolvidos com o curso de Turismo.

Esses dados podem estar associados às questões apontadas pela literatura de que o curso de Turismo cria um imaginário nem sempre correspondido nos anos de freqüência do curso de graduação. Seduzidos pelo campo do lazer e das viagens, o indivíduo percebe, rapidamente, que o Turismo não se reduz apenas aos aspectos que envolvem esse universo, mas sim, que é um campo de estudo que faz parte das Ciências Sociais Aplicadas, conforme dito anteriormente e, para tanto, há a necessidade do domínio científico aliado aos

---

<sup>10</sup> Os estudos de Granado (2004) e Bariani (2005) obtiveram resultados de médias produzidas a partir de dados brutos e, por este motivo, assumiram configuração diferente das médias dos estudos apresentadas até este momento.

conhecimentos práticos para o exercício profissional e a partir desta percepção, se envolvem com os conteúdos e com a dinâmica da área de atuação, optando pela permanência no curso (ANSARAH, 2002; BARRETO, TAMANINI e SILVA, 2004; NASCIMENTO, 2002). Um outro aspecto que deve ser considerado em relação a esses itens do domínio “carreira” é o fato da ampliação de vagas a partir dos programas desenvolvidos pelo governo, cujo ingresso ao Ensino Superior se dá em função não da escolha de carreira, mas sim da disponibilidade de vagas, dificultando a integração do estudante no curso freqüentado.

O domínio “institucional” apresentou a segunda maior média no total QVA-r. Com valor de 4,06, o resultado sugere que os estudantes estão percebendo, também de maneira bastante positiva, a instituição em que estão inseridos. Essa média é, no entanto, inferior à apresentada o estudo de Mercuri e Polydoro (2005), realizado com estudantes de uma instituição pública de ensino superior, cuja média encontrada neste domínio foi de 4,20, porém, está acima das médias apresentadas por outros estudos, como o de Schleich (2006), com média de 3,72 e Guerreiro (2007) com médias de 3,76 e 3,88, ambos realizados com estudantes de instituições particulares de ensino superior.

Conforme já sinalizado, os aspectos institucionais contribuem para melhor condição de integração do estudante e, de acordo com os resultados dos estudos apresentados, podemos observar que, neste domínio, os valores das médias diferem de acordo com a natureza da instituição, onde a pública aponta maior média de integração dos estudantes nos aspectos institucionais do que a média de integração dos estudantes de instituições privadas de ensino superior, dados que indicam melhores condições de integração dos estudantes nas instituições públicas. A média apresentada pelo presente estudo assume posição abaixo da média da instituição pública envolvida no estudo citado e acima da média das instituições privadas de ensino; o fato é que, apesar da instituição onde os alunos estão inseridos ser privada, possui caráter confessional, carregando a tradição e o reconhecimento social, o que pode acarretar nos estudantes a criação de expectativas não satisfeitas pela instituição no decorrer de sua formação..

Na análise dos itens que compõem este domínio, foi possível perceber que os estudantes gostam da instituição freqüentada, reconhecem suas qualidades, seus interesses por ela, apreciam a cidade onde está localizada, aprovam sua infra-estrutura, porém, não possuem conhecimento da totalidade dos serviços oferecidos por ela. Esse dado já era esperado e não é específico dos alunos do curso de Turismo, considerando que estão cursando o primeiro ano de graduação, porém, evidencia a necessidade de investimentos por parte da instituição em divulgar internamente entre os alunos as informações acerca desses serviços. Nesse sentido, a

literatura aponta que as condições da instituição assumem grande importância nos aspectos que envolvem a frequência do estudante no ensino superior e o cumprimento de tarefas impostas por ele, especificamente no primeiro ano de graduação, dada a particularidade desse período.(PASCARELA e TEREZINI, 2005; POLYDORO, 2000; ALMEIDA e Cols., 2004; ALMEIDA e FERREIRA, 1997; TINTO, 1988). Além disso, de acordo com Tinto (1988), a instituição é peça fundamental para a promoção da integração social do estudante no contexto do ensino superior, caracterizada pela interação dos estudantes com professores, colegas, administradores e com a estrutura física e organizacional da instituição. Há de se considerar também nesse aspecto, a perspectiva ecológica do processo de integração, onde tanto estudante quanto ambiente podem promover a modificação de ambos de maneira dinâmica e recíproca, sendo que os aspectos produzidos a partir desta relação podem contribuir para a qualidade das vivências acadêmicas dos estudantes (DEY e HURTADO, 1995).

O domínio “interpessoal” apresentou média total QVA-r de 3,90, sendo a terceira maior média encontrada. Esse dado sugere que os estudantes do curso de Turismo estão vivenciando suas relações interpessoais de maneira positiva. O valor obtido é superior ao de outros estudos nacionais sobre a integração, com média de 3,79 (MERCURI e POLYDORO, 2005), média de 3,71 (SCHLEICH, 2006), média de 3,86 e 3,79 (GUERREIRO, 2007). Esses estudos analisam este fato como decorrente das condições das amostras, caracterizadas por estudantes trabalhadores, e este não é o caso dos estudantes do curso de Turismo. Assim, a explicação para a média apresentada pode estar focada nas peculiaridades do curso, que promove, semanalmente, desde o primeiro semestre, atividades de integração dos estudantes através de disciplinas específicas, como Práticas Orientadas e Recreação e Animação Turística. Soma-se o fato do curso oferecer em seu Projeto Pedagógico, visitas técnicas semestrais, ou seja, viagens de estudo para o conhecimento de elementos específicos e técnicos da atividade turística, promovendo, assim, os relacionamentos interpessoais e facilitando o desenvolvimento de habilidades para esses relacionamentos. Nessa direção, a literatura aponta a importância das relações com os pares, habilidades esperadas durante o período de formação, e compreendidas como um aspecto que facilita a integração do estudante no ensino superior (FIOR, 2002; FIOR, MERCURI, 2003; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2004). Além disso, devemos considerar o baixo número de alunos nestas turmas, comparado ao que se observa na maioria dos cursos de graduação. Essa característica, sem dúvida, pode promover uma maior interação entre os estudantes mas, também, uma maior aproximação do corpo docente e administrativo que, face ao pequeno número de alunos, podem interagir de forma intensa com os mesmos.

A análise dos itens que compõem este domínio revela que a percepção positiva está mais associada aos relacionamentos dos estudantes internamente do que externamente ao ambiente institucional, indicando certas dificuldades em relação aos contatos mais íntimos e estáveis. Nessa direção, o vetor 5 “Expandindo os relacionamentos interpessoais” da teoria dos sete vetores de Chikering, numa perspectiva desenvolvimentista, aponta que os estudantes desenvolvem a tolerância e o respeito, aceitando as diferenças entre os indivíduos ao longo do curso de graduação; a qualidade dos relacionamentos interpessoais tornam-se mais complexa no que diz respeito às relações superficiais e internas ao ambiente institucional, portanto, são aspectos mais característicos dos estudantes na fase inicial do curso, enquanto que os relacionamentos de maior intimidade e estabilidade, são mais típicos dos estudantes concluintes (PASCARELLA e TARENZINI, 1991, 2005).

O domínio “estudo” (3,46) apresentou a segunda menor média dentre os domínios da integração do estudante do ensino superior, dado que aponta dificuldades dos alunos ao se depararem com os desafios presentes neste domínio, como hábitos de estudo, gestão do tempo e estratégias de aprendizagem. Essa média é próxima às apresentadas em outros estudos nacionais, com média de 3,42 (MERCURI e POLYDORO, 2005), média de 3,58 (SCHLEICH, 2006), médias de 3,55 e 3,46 (GUERREIRO, 2007). Ao atentar para os itens que compõem este domínio, observamos que as maiores dificuldades estão relacionadas ao planejamento das tarefas, gestão do tempo, eficácia na preparação para as atividades avaliativas e organização dos trabalhos escolares; no entanto, os estudantes percebem sua capacidade para o estudo. Esses dados podem estar associados ao repertório básico de ingresso dos estudantes, nem sempre satisfatório para responder às demandas do ensino superior (PASCARELLA e TARENZINI, 2005; ASTIN, 1993).

Observamos, então, que os resultados produzidos a partir do QVA-r dos estudantes do curso de Turismo apresentam semelhanças em relação aos resultados totais de outros estudos nacionais, o que nos permite afirmar que esse estudante, no geral, vivencia suas experiências acadêmicas de maneira semelhante aos estudantes dos demais cursos, já pesquisados. No entanto, em relação aos domínios, os estudantes do curso de Turismo ingressaram no ensino superior com projeto vocacional bem definido, considerando o destaque da média obtida no domínio “carreira” dentre as médias de outros estudos; não obstante, o domínio “interpessoal” também apresentou média superior, porém, identificamos o fato de que as peculiaridades do curso de Turismo podem ter contribuído para a intensificação das relações interpessoais e, como consequência, para uma melhor integração dos estudantes desse curso. Para um

aprofundamento da compreensão da integração desses estudantes, o próximo item se dedica à sua análise, considerando o turno do curso frequentado.

## **2. A integração dos estudantes dos turnos matutino e noturno**

Ao observar a análise comparativa das médias dos estudantes dos turnos matutino e noturno, considerando que os testes estatísticos identificaram diferença significativa apenas no domínio “pessoal”, não havendo outras diferenças significativas nem no total nem nos outros domínios, podemos dizer que os estudantes dos dois turnos apresentam mais semelhanças do que diferenças no seu processo de integração ao ensino superior. Esse resultado difere dos demais apresentados em outras pesquisas nacionais que focalizaram os turnos como objeto de estudo, como é o caso do estudo de Bariani (2005a), realizado com estudantes ingressantes de uma instituição particular confessional que identificou melhores condições de integração em estudantes do turno matutino em relação aos estudantes dos turnos integral e noturno.

Atentando para as médias dos domínios do presente estudo, percebemos que a diferença que se destaca entre os turnos, é no domínio “pessoal”. Observamos menor média neste domínio para os estudantes do turno matutino, e a análise dos itens mostrou que esses alunos apresentavam-se mais ansiosos, angustiados, tristes e cansados, física e psicologicamente, do que os estudantes do turno noturno, maior sonolência durante o dia, menor ritmo de trabalho, maior problema de concentração, pessimismo, perda de controle e maior dificuldade nas tomadas de decisão. O único item onde os estudantes do turno noturno apresentaram maiores dificuldades, em relação aos estudantes do turno matutino, foi na percepção do ritmo de estudo, dado que sugere que esses alunos, mais do que os do matutino, podem estar se defrontando com condições pessoais dificultadoras, na realização de atividades e exigências no acompanhamento dos estudos.

O estudo realizado por Bariani (2005a) apontou média mais alta de integração no domínio “pessoal” para os estudantes do turno matutino, quando comparado aos dos turnos integral e noturno. A partir disso, podemos dizer que os alunos do curso de Turismo, participantes do presente estudo, se diferenciam daqueles estudados por Bariani (2005a), nos aspectos que se referem às questões pessoais, uma vez que nesta pesquisa são os do turno noturno que obtiveram as melhores condições de integração nesse domínio.

Apesar das análises apontarem diferença estatisticamente significativa apenas no domínio “pessoal”, os valores de média em todos os domínios e, no geral, apontam para uma melhor condição de integração dos estudantes do turno noturno, diferentemente do estudo realizado por Bariani (2005a), que indicou melhores condições de integração para os estudantes do turno matutino. Esta situação pode ter ocorrido porque, de acordo com estudos realizados, foi observado que os estudantes do turno noturno possuem, de maneira geral, características que contemplam, entre outros fatores, o de exercício de trabalho remunerado e faixa etária não tradicional (GUERREIRO, 2007) e esta não é a realidade dos alunos pesquisados do turno noturno do curso de Turismo, caracterizados com idade tradicional e com maior parte não exercendo atividade remunerada e, portanto, com características de estudantes do turno matutino.

Cabe dizer que esses alunos não tiveram a opção pela escolha de turno ao realizarem suas matrículas, considerando as mudanças ocorridas no curso desta instituição, onde a oferta de vagas para o turno matutino foi encerrada, passando a ser oferecido apenas o turno noturno e, dessa forma, as características dos estudantes dos diferentes turnos são semelhantes. Apesar de a maioria dos alunos do turno matutino estar concentrada na idade tradicional (18 a 21 anos) e os do noturno na faixa etária de 22 a 25 anos, o não-exercício de atividade remunerada está presente nos estudantes dos dois turnos no primeiro ano de graduação. No entanto, é necessário destacar que a presença de diferenças significativas entre os alunos de turnos distintos, conforme identificadas neste, e nos demais estudos citados, impõem a necessidade de se pensar estratégias e procedimentos específicos para cada turno, objetivando a minimização de dificuldades e a possibilidade de melhora nas condições de integração dos estudantes.

O conjunto de possibilidades de intervenção que vêm sendo utilizadas para a diminuição das dificuldades dos estudantes ingressantes, está sendo assumido pelas instituições através de programas e serviços de apoio, ligados, diretamente, ao atendimento aos estudantes, através de programas de recepção de calouros, de aspectos curriculares, como a implantação de “seminários” no momento de ingresso e de mudanças nas práticas docentes (CALEJÓN, 1996; NICO, 2000; NASCIMENTO e COIMBRA, 2005).

### **3. A integração dos estudantes nos semestres de curso**

A análise comparativa entre os dados de integração acadêmica obtidos em dois momentos, no ano de ingresso no curso de graduação buscava elementos para o aprofundamento da compreensão da integração acadêmica, enquanto um processo que se espera ter seu movimento maior, concentrado nesse primeiro ano de formação (TINTO, 1975; 1988).

No entanto, os dados obtidos não apontaram diferenças significativas em relação a este processo, quando comparadas às médias gerais e aos domínios, exceto no que se refere ao domínio “institucional”, onde foi observado valor inferior de integração, no segundo semestre de curso, comparado ao primeiro.

O domínio “institucional” apresentou diferença estatisticamente significativa, do primeiro para o segundo semestre de curso, sendo a média mais baixa no segundo semestre, indicando a menor integração dos estudantes nos aspectos relacionados à instituição, como infra-estrutura física, administrativa e acadêmica, satisfação com o curso e sentimentos positivos em relação à instituição de modo geral. Buscando a localização dessa diferença, observamos a contribuição do turno matutino e identificamos que os alunos deste turno estão menos envolvidos com a instituição freqüentada. Entendemos que essa diferença apresentada pode estar associada à decisão institucional, no que diz respeito à mudança do curso do turno matutino para o noturno, situação mal recebida pelos estudantes do turno matutino, alegando solidão e falta de oportunidades de relacionamento com os pares. Apesar de o curso estimular e promover esses relacionamentos, os esforços não foram suficientes para suprir a frustração desses estudantes, quanto à mudança de turno do curso. Dessa forma, observamos que a condição institucional pode ter influenciado nos sentimentos desses alunos em relação à instituição, fato comprovado pelos itens desse domínio que revelam sentimentos mais negativos, como queda no interesse pela instituição, na satisfação de estudar na instituição, e no desejo de concluir o curso nesta instituição. Aspectos físicos do ambiente também contribuíram para a menor integração, como a queda nas questões relacionadas à biblioteca e à infra-estrutura; além disso, registra-se queda na simpatia pela cidade onde a instituição está localizada. No entanto, ao final do primeiro ano de graduação, os estudantes do curso de Turismo declararam conhecer os serviços oferecidos pela instituição, único item deste domínio que indica percepção positiva dos estudantes, em relação à instituição freqüentada.

Do ponto de vista do entendimento do processo de integração, esses dados apontam que o movimento pode se dar na direção de uma diminuição ou piora desse processo e que

pode estar associado a medidas ou normas que a própria instituição implantou. Situações como estas apontam para a necessidade de a instituição, frente às necessidades de mudanças administrativas ou curriculares, assegurar um acompanhamento mais próximo dos grupos de estudantes envolvidos, pois este movimento em direção a uma menor integração, mesmo que, apenas em um domínio específico, poderá culminar em um menor envolvimento do aluno com o seu curso, podendo resultar em conseqüências não desejáveis ao sucesso acadêmico dos alunos, entre eles, a própria evasão da instituição (TINTO, 1975; PASCARELLA e TEREZINI, 1991; 2005).

O interesse na descrição e entendimento da integração, como um processo importante no primeiro ano do curso de graduação, esteve presente em outros estudos, como o realizado por Guerreiro (2007), que identificou mudanças significativas na integração do estudante, do primeiro para o segundo semestre de curso. A coleta de dados se deu, no primeiro semestre (primeira fase da pesquisa), no terceiro mês após o ingresso dos estudantes no curso de graduação, e no segundo semestre, após o terceiro mês de início (segunda fase) do segundo semestre. Os resultados apontaram diferenças estatisticamente significativas no total QVA-r, e em dois domínios do processo de integração. Em relação ao total geral, foi observado movimento de diminuição da percepção dos estudantes em relação ao seu processo de integração, bem como nos domínios “carreira” e “institucional”. O movimento para uma menor condição de integração dos estudantes no domínio “carreira” foi decorrente da percepção dos estudantes, na relação de suas habilidades e o curso frequentado, após o contato com os aspectos acadêmicos específicos do curso escolhido, e no domínio “institucional”, a condição de menor integração do estudante se deu em função dos aspectos da instituição, onde as expectativas de ingresso ofuscaram as reais características da instituição e, por esse motivo, não foram superadas no decorrer das suas vivências acadêmicas.

Movimento semelhante de diminuição das condições de integração do estudante foi observado no presente estudo, porém, os resultados apontaram diferença estatisticamente significativa, apenas no domínio “institucional”; no total geral, não foi identificada diferença estatisticamente significativa.

Dessa forma, podemos interpretar os resultados de maneira a questionar se a integração do estudante do curso de Turismo teria acontecido logo após o ingresso, no início do semestre letivo, ou ela ainda está por acontecer, após o primeiro ano de curso. Esta situação permite sugerir investimentos em novos estudos que focalizem a aplicação do QVA-r, no início do semestre letivo, ou em outros períodos específicos, a fim de identificar, com

maior precisão, o momento das modificações do estudante, no que diz respeito ao seu processo de integração ao ensino superior e suas características, que entendemos possa ser peculiar a diferentes cursos de graduação do ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das vivências acadêmicas dos estudantes ingressantes do curso de Turismo, considerando os dados totais, os turnos e semestres de curso, possibilitou não apenas identificar suas características, como também analisá-las de maneira à melhor compreender a multidimensionalidade do processo de integração do estudante do ensino superior. Vale ressaltar que este estudo, realizado com estudantes de um único curso de uma instituição privada de ensino superior, não reflete a realidade das condições de integração da população total dos estudantes do referido curso, nem dos estudantes de outros cursos que estão inseridos no contexto da educação superior brasileira.

A expansão deste nível de educação, representada, entre outros aspectos, pelo aumento, tanto de vagas como de instituições na rede privada de ensino, somado às políticas governamentais de acesso à educação superior, vem produzindo características do corpo discente ainda desconhecidas pela literatura, face à rapidez com que vem sendo alterada. Além disso, a ampliação de vagas na rede privada de ensino não implica, necessariamente, investimentos na infra-estrutura e corpo docente das instituições, fazendo com que os estudantes possam encontrar dificuldades nas suas experiências acadêmicas, ao longo do período de sua formação.

O Curso de Turismo também está inserido neste contexto da ampliação do sistema de ensino superior, cujo principal desafio é formar profissionais capacitados tecnicamente e, ao mesmo tempo, cientificamente, para atuar num mercado dinâmico de trabalho que exige habilidades e conhecimentos específicos. Dessa maneira, conhecer as características dos estudantes que optam por este curso como escolha de carreira faz-se necessário, uma vez que os estudos acerca da área do turismo não contemplam esta temática. Ainda, olhar para esse estudante amplia as possibilidades de compreensão do próprio curso e do que suas características pedagógicas, metodológicas, administrativas e institucionais estão contribuindo para a formação do estudante, na fase de ingresso ao ensino superior.

Essa fase de ingresso é considerada, pela literatura, como um período crítico que potencializa o *estresse* nos estudantes, em função das múltiplas e diversificadas tarefas que devem ser enfrentadas por eles, principalmente no primeiro ano de graduação, onde os desafios de diferentes naturezas são inerentes a este processo. A partir das características do primeiro ano de ingresso do estudante ao ensino superior, a literatura aponta, ainda, que um processo de adaptação bem sucedido pode favorecer condições e direcionar o aluno para o

sucesso acadêmico e o aproveitamento de novas oportunidades de desenvolvimento psicossocial; no entanto, se o processo de adaptação não for bem sucedido, pode incorrer no insucesso acadêmico e, conseqüentemente, na insatisfação e na evasão.

Nesse contexto, compreende-se que a integração exerce influência nas decisões dos estudantes e pode ser entendida como um processo multifacetado e dinâmico que ocorre durante o processo de formação do estudante do ensino superior, tendo como direção desejável nesse percurso de formação, melhores condições de integração do estudante. Cabe dizer que, neste processo, tanto o ambiente quanto os estudantes passam por modificações, caracterizando-o como um processo de modificação mútua, denominando de perspectiva ecológica esta reciprocidade no processo de integração. Sob essas perspectivas teóricas, este estudo apresentou resultados que incitaram algumas reflexões sobre as condições das vivências acadêmicas dos estudantes do curso de Turismo, considerando suas especificidades, bem como à característica processual da integração do estudante ao ensino superior.

A partir dos resultados totais, foi identificada condição de integração dos estudantes do curso de Turismo considerada semelhante às encontradas em outros estudos nacionais. Essa condição reflete a maneira positiva em que os estudantes estão vivenciando suas experiências acadêmicas; no entanto, indica também que eles apresentam algumas dificuldades que, assim como aponta a literatura, são inerentes ao processo de integração, principalmente no primeiro ano de frequência no ensino superior.

Em relação aos domínios, foi identificado semelhante posicionamento em relação aos estudos nacionais que utilizaram o QVA-r como instrumento de coleta de dados. Esse posicionamento indicou menor condição de integração dos estudantes nas questões pessoais e maior naquelas que envolvem o projeto vocacional e a escolha de carreira. Esse resultado vem de encontro aos apontamentos da literatura de que o estudante, ao ingressar no curso de Turismo o faz sem, necessariamente, conhecer o mercado de atuação, pois são atraídos pelo imaginário que reforça o prazer das atividades de lazer e das viagens, sem atentar às características deste profissional nem aos conteúdos exigidos para a sua formação, pautados tanto nos aspectos prático-operacionais quanto no teórico-científicos. No entanto, este estudo mostrou que apesar disso, os estudantes se envolveram com as características do curso e suas exigências acadêmicas.

Sob a perspectiva da análise dos conteúdos dos domínios, este estudo compreendeu que as maiores dificuldades dos estudantes do curso de Turismo estão relacionadas aos aspectos pessoais, como sonolência diurna, sensação de tristeza, angústia e falta de concentração, aspectos estes indicados pela literatura como inerentes e característicos do

processo de transição, onde o estudante necessita do *background* para enfrentar os novos desafios impostos pelo contexto do ensino superior. Cabe ressaltar que esses alunos apresentaram média mais baixa neste domínio em relação a outros estudos nacionais, indicando que as dificuldades nos aspectos pessoais desses estudantes são maiores do que aqueles já pesquisados.

Nos aspectos relacionados ao domínio “interpessoal”, foi identificado que os estudantes vivenciam de maneira mais positiva suas experiências acadêmicas em relação aos estudantes já pesquisados por outros autores, principalmente nos relacionamentos internos ao ambiente da instituição. Ao analisar a estrutura curricular do curso, foi possível identificar que suas características contribuem para essa condição. No entanto, os estudantes apresentam dificuldades nos relacionamentos mais íntimos e estáveis. Esse resultado está coerente com os apontamentos de Chickering, quando afirma que esses tipos de relacionamentos são esperados no final do curso, quando os estudantes já passaram por experiências que permitem esse grau de intimidade.

A análise dos conteúdos do domínio “estudo” mostrou dificuldades, em especial, nas questões relacionadas ao planejamento das tarefas e da gestão do tempo, resultado que vem de encontro com outros estudos nacionais, o que indica que os estudantes do curso de Turismo não apresentam diferenças quanto aos elementos desse domínio.

Por fim, a análise dos conteúdos do domínio “institucional” revelou que os estudantes do curso de Turismo percebem melhor a instituição que frequentam nos aspectos de infraestrutura, localização e sentimentos positivos relacionados a ela, do que os estudantes de outras instituições particulares, porém, suas condições de integração nesse domínio estão abaixo das condições de integração dos estudantes pesquisados numa instituição pública de ensino superior.

Este estudo se propôs a identificar a existência de diferenças nas condições de integração dos estudantes em relação aos turnos matutino e noturno. A análise comparativa identificou diferença significativa apenas no domínio “pessoal”, sugerindo que os estudantes desse curso são semelhantes nos dois turnos, e a análise dos itens que compõem esse domínio indicou que os estudantes do turno matutino apresentam maiores dificuldades nos aspectos relacionados às questões pessoais. Apesar de a literatura apontar diferenças nas características dos estudantes dos turnos matutino e noturno, há de se considerar que os estudantes pesquisados por este estudo, não apresentam características de estudantes de turno noturno, pois em função de imposições institucionais, não houve opção pelo turno de frequência às aulas, implicando a não-existência de diferenças.

Assim como não foi identificada diferença significativa em relação aos turnos, este estudo não apontou diferença entre os semestres de curso, após o primeiro ano de graduação. A literatura aponta que é desejável que a condição de integração apresente um movimento em direção ao aumento dessas condições, entendendo a integração como um processo que promova desenvolvimento ao estudante; porém, esse movimento não aconteceu. A única diferença significativa foi encontrada nos aspectos do domínio “institucional”, demonstrando movimento em direção a uma queda da condição de integração dos estudantes no segundo semestre do curso. A análise dos itens desse domínio identificou a contribuição da insatisfação dos estudantes do turno matutino com as imposições da instituição em função da mudança no turno do curso.

Em função do exposto, podemos afirmar que os estudantes do curso de Turismo da instituição pesquisada, de maneira geral, não apresentam diferenças em relação ao processo de integração ao ensino superior de outros estudantes já pesquisados. No entanto, são muito seguros com seu projeto vocacional, estão contentes com a carreira escolhida e, além disso, alguns componentes curriculares específicos do curso de Turismo contribuem para a promoção dos seus relacionamentos interpessoais. Apresentam dificuldades nos aspectos que envolvem as questões pessoais e os hábitos de estudo e, apesar de reconhecerem a qualidade da instituição que freqüentam, são influenciados, negativamente, por suas imposições.

Dessa forma, espera-se, com este estudo, contribuir para o conjunto de informações da literatura nacional acerca do processo de integração do estudante ao ensino superior. Os resultados alcançados destacam a importância das condições institucionais para a integração do estudante ao ensino superior e indicam que sejam reunidos esforços para a orientação dos estudantes no momento do ingresso, no que diz respeito às informações necessárias para o seu convívio no ambiente. Nessa direção, a implantação de seminários e de projetos de recepção de calouros, revisão dos componentes curriculares, orientação aos docentes, bem como serviços de apoio ao estudante, são recursos e estratégias fundamentais que devem ser utilizadas para minimizar as condições negativas de integração dos estudantes ingressantes.

Além disso, este estudo sugere a realização de novas pesquisas que tenham como participantes estudantes de instituições particulares de ensino superior, considerando a expansão desse sistema e suas implicações para a compreensão dessa população, bem como estudos que descrevam as condições de integração de estudantes de diferentes cursos e turnos, com o objetivo de identificar os aspectos específicos desse processo sob essas condições.

Ainda, este estudo entende como de fundamental importância, a realização de pesquisas que investiguem o momento em que ocorrem as modificações dos estudantes, pois

considerando que a integração é vista como um processo, o presente estudo não conseguiu, coletando os dados ao final do primeiro e do segundo semestres de curso, identificar esse movimento. Frente a esse contexto, não devemos deixar de refletir que a não observação de mudanças no estudante talvez indique a necessidade de novos estudos nacionais com a utilização do QVA-r e a realização de um maior número de pesquisas de natureza qualitativa sobre os processos de integração dos estudantes, que possam melhor subsidiar tanto possíveis modificações no instrumento quanto aprofundar a compreensão de particularidades do processo de integração de estudantes brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: estudo junto aos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. **Relatório Técnico de investigação**, Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga, 1998a.

\_\_\_\_\_ Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación** n.2, v.3, ano 2º, 1998b.

ALMEIDA, L. S. e FERREIRA, J. A. **Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)**. Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_ GONÇALVES, A.; SOARES, A. P.; MARQUES, A. P.; MACHADO, C.; FERNANDES, E.; MACHADO, J. C.; CASAL, M. e VASCONCELOS, R. **Relatório Final do Projeto “Transição, Adaptação e Rendimento Acadêmico de Jovens no Ensino Superior”**. Universidade do Minho, Braga, Novembro, 2004.

\_\_\_\_\_ SOARES, A.P.C., e FERREIRA, J.A.G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Relatório de Investigação**. Braga-PT: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

\_\_\_\_\_ SOARES, A.P.C., e FERREIRA, J.A.G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, 2, p.81-93, 2002.

\_\_\_\_\_ e SOARES, A.P. “Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial” In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ANSARAH, M. G. R. **Turismo e Segmentação de Mercado**. São Paulo: Ed. Futura, 1998.

ANSARAH, M.G.R. **Formação e capacitação do profissional em Turismo e Hotelaria**. São Paulo: Ed. Aleph, 2002.

ASTIN, A W. O estudo do impacto causado pela Universidade. Tradução de M.H.Catro e L.A.Rayol. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v.4 p.109-134, 1997. Tradução de: Studying college impact. In: STAGE,F.K; GUADALUPE, A.; BEAN,J.P; HOSSLER,D; KUH,G. College students. The Envolving Nature of Research, 1996a.

\_\_\_\_\_. Involvement in Learning Revisited: Lessons we have learned. **Journal of College Student Development**, Washington, v.37 n.2, p.123-134, 1996b.

\_\_\_\_\_. **What matters in College? Four crucial years revisited**. Jossey-Bass. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. p.1-105.

BAKER, R.W. e SIRYC, B. **Student Adaptation to College Questionnaire**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1989.

BARIANI, I.C.D. et al. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.8, n. 1, p.17-27. 2004.

\_\_\_\_\_. Vivência acadêmica de universitários ingressantes. **Relatório técnico de pesquisa**. Campinas, PUC-Campinas, Faculdade de Psicologia. Centro de Ciências da Vida. 2005a.

\_\_\_\_\_. Vivências Acadêmicas de Estudantes de Três Instituições de Ensino Superior - Simpósio: importância das vivências Acadêmicas para a Formação do Universitário. In: **XXXV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, 2005b, Curitiba, PR, 2005b.

BARRETO, M. **Manual de Iniciação do Estudo do Turismo**. Campinas, SP. Papyrus, 2004.

BARRETO, M. TAMANINI, E., SILVA, M. I. P. da. **Discutindo o ensino universitário de Turismo**. Campinas, SP: Papyrus (Coleção Turismo) – 2004.

BATISTA, R. G. R. e ALMEIDA, L. S. Desafios da Transição e Vivências Acadêmicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In: **Contextos e dinâmica da vida acadêmica**. Guimarães, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

BEAN, J.P. Dropouts and turnover: The synthesis and Test a Casual Model of Student Attrition. **Research in Higher Education**. New York. v.12, n.2, p.155 -187. 1980.

BENI, M.C. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: Ed. Senac, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: Ed. Senac, 2003.

\_\_\_\_\_. **Globalização do Turismo: megatendências do setor e a realidade brasileira**. São Paulo: Aleph, 2003.

BLACKHURST, A.E. The Relationship between gender and student outcomes in a freshman orientation course. **Journal of the freshman year experience**. V.7, n.2, p.63-80, 1995. Disponível em <<http://www.eric.edu.gov>. Acesso em 28 maio. 2005.

BRASIL. Ministério do Turismo. Dados & Fatos. **Estatísticas do Turismo**. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.embratir.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2005.

BRASIL. Ministério do Turismo. Dados & Fatos. **Estatísticas do Turismo**. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www.embratur.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Parecer CNE/CES nº146 de 3 de abril de 2002**. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 maio. 2006.

CALEJON, L.M.C. **Manejo de crises e dificuldades adaptativas em universitários**. São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1996.

CAMPOS, L.F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2ed, 2001.

CATUREGLI, M. G. **O ensino de Turismo e os agentes de viagens: as realidades de Madrid, Roma e São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COOPER, C e Cols. **Turismo: princípios e prática**. São Paulo, SP: Ed. Bookman, 2 ed., 2001.

COSTA, C. Criação do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG). In: **Transição para o Ensino Superior**. Braga. Universidade do Minho, 2000.

CUNHA, J.A. Depressão em universitários da PUC RS (uma pesquisa em andamento). **Psico: Revista Semestral do Instituto de Psicologia da PUC**. V 27, n2, jul/dez, p. 97-109, 1996.

CUNHA e CARRILHO. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional (on-line)**. 2005 vol.9 n.2, p.215 – 224. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19/07/2006.

DEL PRETTE & DEL PRETTE. Desenvolvimento Interpessoal: Uma questão pendente no Ensino Universitário. In: MERCURI, E; POLYDORO, S.A.J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

DENCKER, A.F.M. **Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma experiência no Curso de Turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

DEY, E. L. & HURTADO, S. (1995). Impacto da universidade, impacto do estudante: uma reconsideração do papel dos alunos na educação superior americana. Traduzido do original **College impact, student impact: a reconsideration of the role of students within American higher education** por R. G. Quintana (1997). Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília, v.4, 33- 54.

DINIZ, A. M. e ALMEIDA, L. S. Construção de uma Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES). **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**. Vol.2, p. 85-96, 1997.

DINIZ, A. M. e ALMEIDA, L. S. Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES): Validade de constructo através da análise factorial confirmatória. In: **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**. Guimarães, 2002.

ELKINS, S.A; BRAXTON, J.M.; JAMES, G. Tinto's separation stage and its influence on first semester college student persistence. **Research in Higher Education**. V.41, n.2, p.251-268, 2000.

FAGIANNI, A. **O comportamento acadêmico nos cursos de graduação da UNICAMP**. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

FERREIRA, J.A.A. , PINHEIRO, M.R.M. Suporte Social e adaptação ao Ensino Superior. In: POUZADA, A.S., ALMEIDA, L.S., VASCONCELOS, R.M. **Contextos e dinâmicas da vida acadêmica**. Guimarães, 2002.

FERREIRA, J.A.; ALMEIDA, L.S. e SOARES, A.P.C. **Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso**. *PsicoUSF*. [online]. jun. 2001, vol.6, no.1 [citado 04 Abril 2007], p.01-10. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21/10/2006.

FIOR, C. A. **Contribuições das atividades não-obrigatórias na formação do universitário**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2003.

FIOR, C. A. e MERCURI, E. Formação Universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

FURLANI, L.M.T. **A claridade da noite – Os estudantes do Ensino Superior Noturno**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GAMBOA, S.S. O Ensino Superior, um novo campo de pesquisa na pós-graduação no Brasil: balanço e novos desafios. **Pro-Posições**, Campinas, v.5, n.2 [14], julho, 1994.

GOELDNER, C. **Turismo: princípios, práticas e filosofias**. Porto Alegre, RS, Editora Bookman, 2001.

GRANADO, J.I.F. **Vivência Acadêmica de Universitários Brasileiros. Estudo de validade e precisão do QVA-r**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2004.

GRANDIN, Luana Maria e MERCURI, Elizabeth. **Condições de integração acadêmica e social pós-ingresso na universidade e destino acadêmico**. Iniciação Científica, Campinas – SP. Unicamp, 2002.

GUERREIRO, Daniela Couto. **Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2007.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Evolução 1980–1998**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Sinopse do Ensino Superior**, 1997. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil**, 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Sinopse do Ensino Superior**, 2001. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Sinopse do Ensino Superior**, 2002. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Sinopse do Ensino Superior**, 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em : 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Apresentação**, 2004a. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Sinopse do Ensino Superior**, 2004b. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2005.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Sinopse do Ensino Superior**, 2005. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2006.

JACKSON, L.M.; PANCER, S.M.; PRATT, M.W.; HUNSBERGER, B.E. Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University. **Journal of applied Social Psychology** 30, 10, p 2100-2125.

JORGE, M. S. B. **O aluno ingressante na Universidade**: uma perspectiva de compreensão. Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 1992.

JORGE, M.S.B; RODRIGUES, A.R. Support services to students offered by the colleges of nursing in Brazil . **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 1995, vol.3, n.2.

KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EDUSP, 1980.

LAGE, B. e MILONE, S. Economia do Turismo. São Paulo: Ed. Atlas, 2001.

LEVIN, Jack. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas**. 2 ed. São Paulo: Ed. Harbra, 1987.

MANCEBO, D. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, v.15, n.3 (45)- set/dez, 2004.

MERCURI, E. Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. In REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA XXIX, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica**. Ribeirão Preto, SP: Legis Sunna, 1999, p.42. 1999.

MERCURI, E; MORAN, R.C; AZZI, R.G. Estudo de evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, 1995.

MERCURI, E; AZZI, R.G. Evasão de ingressantes de curso de graduação: o olhar do aluno sobre a experiência de vida universitária. In: **CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, XXVI, 1997**. São Paulo, SP. Imprensa Oficial, p.383,1997.

MERCURI, E; AJUB, J.C; BARIANI, I.C.D. Dificuldades encontradas por universitários ingressantes. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR, IV, 1998, João Pessoa-PA. **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa. 141, 1998.

MERCURI, E; POLYDORO, S.A.J. O compromisso com o Curso no Processo de Permanência/Evasão no Ensino Superior: Algumas Contribuições. In: MERCURI, E; POLYDORO, S.A.J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

NARDI, Maristela . **Os estudantes universitários e a AIDS: o que aponta a produção nacional de 1980 a 2003**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2005.

NASCIMENTO, I; COIMBRA, J. L. Escolha do foco de intervenção em consulta psicológica vocacional: contributos para uma perspectiva integradora da intervenção. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. 6 (2): 15-30, 2005.

NASCIMENTO. R.C. **Visão Estrutural dos Cursos de Turismo no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo/ São Paulo, 2002.

NICO, J. B. O Conforto Acadêmico do(a) caloiro(a). In: **Transição para o Ensino Superior**. Braga, Universidade do Minho, 2000.

NORONHA, A.B; CARVALHO, B.M e SANTOS, F.F.F. Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, 2001

PACHANE, G.G. **A Universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE – UNICAMP, 1998.

PASCARELLA, E.T. e TERENCEZINI, P.T. **How College Affects Students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PASCARELLA, E.T. e TERENCEZINI, P.T. **How College Affects Students: a third decade of research**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, vol.2, 2005.

PASCARELLA, E.T. e TERENCEZINI, P.T. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. Tradução do original Theories and models of student change in college In: How college affects students. Jossey-Bass, cap 2, 1991, para o **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v.4, p. 135-191, 1997.

PINHEIRO, M. R. M e FERREIRA, J.A.A. Suporte Social e Adaptação ao Ensino Superior. In: **Contextos e Dinâmica da Vida Acadêmica** – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

POLYDORO, S.A.J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000

POLYDORO, S. A. J., PRIMI, R.; SERPA, M. N. F. *et al.* Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **PsicoUSF (online)**. jun. 2001, vol.6, no.1. p.11-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 21 abril 2006.

PORTER, S.R e SWING, R.L. Understanding how first-year seminars affect persistence. **Research in Higher Education**, v 47, n1, p. 89-109, 2006.

PRIMI, R.; SANTOS, A.A.A; VENDRAMINI, C.M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estudos de Psicologia**, v.7, n.1, p.47-55, 2002 .

REJOWSKI, M. **Turismo e pesquisa Científica**. Campinas: Papirus, 1997.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Rituais na Universidade**: uma etnografia na Unicamp. Campinas: Área de publicações CMU/Unicamp,1997.

RYAN, M.P e GLENN, P.A. What do first-year students need most: learning strategies instruction or academic socialization? **Journal of College Reading and Learning**, v 34, n 2, p.4-28, 2004.

SALGUEIRA, A. P. e ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior. Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In: **Contextos e Dinâmica da Vida Acadêmica** – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

SALOMÉ, J. S. **O Ensino superior noturno frente à era do conhecimento: uma abordagem reflexiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SAMPAIO, I. S. & SANTOS, A.A.A. (2002). Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, 7 (1), 31-38. Disponível em: : <http://www.scielo.br>. Acesso em: 28 jun. 2006.

SANTOS FILHO, J. C. dos. O Ensino Superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pro-Posições**, Campinas, v.5, n.2 [14], p.5-15,1994.

SANTOS, L & ALMEIDA, L.S. Vivências e rendimento acadêmicos: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In: SOARES, A.P.C, Osório, A., CAPELA, J.V., ALMEIDA, L. S.,

VASCONCELOS, R.M. , CAIRES, S. **Transição para o ensino superior**. Universidade do Minho, Conselho Acadêmico, Braga, 2000.

SANTOS, A.A.A; NORONHA, C. B; VILLAR, J.A. Questionário de vivência acadêmica: estudo de consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. *In*: Joly, M.C.R.A; SANTOS, A.A.A. e SISTO, F.F (orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. Casa do Psicólogo - São Paulo, 2005.

SCHIESSL, C.; SARRIERA, J. C. O ingresso à universidade: dificuldades e expectativas dos jovens em relação à escolha do curso universitário. **Psico (Porto Alegre)**; 31 (2): 123 – 146. jul/dez, 2000.

SCHLEICH, Ana Lucia Righi. **Integração na Educação Superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2006.

SGANZERLA, N.M.Z. Aspectos relevantes da estatística e a evasão de estudantes no curso de graduação em estatística da UFPR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – Unesp. Marília, São Paulo, 2001.

SOARES, A. P. C. e ALMEIDA, L. S. Expectativas acadêmicas e Adaptação à Universidade: um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. **Revista Fases on-line**. nº2, 2002. Disponível em: <http://www.ualg.pt/OPOE/fases>. Acesso em: 22 agos. 2006.

SOARES, A. P. C; GUISANDE, M. A.; DINIZ A. M.; ALMEIDA, L. S. Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitário. 2006. Vol. 18, nº 2, pp. 249-255. **Psicothema (on-line)**. Disponível em: <http://psicothema.com> . Acesso em: 25 out. 2006.

SPÓSITO, M. **O trabalhador-estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. Edições Loyola. São Paulo: SP, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, R.M; FLETCHER, J.; WESTALKE, J. Ensino Superior em Turismo: experiência do Reino Unido. **Turismo em Análise**. São Paulo v.11 n.2 p.14-37. nov/2000.

TERENZINI, P.T. Good news and bad news: The implication of Strange's propositions for research. **Journal of College Student Development**, Washington, v.53, p.422-427, 1994.

TERENZINI, P.T; PASCARELLA, E.T. Student/faculty relationships and freshman year educational outcomes: a further investigation. **Journal of College Student Personell**, Missouri, v.21 n.6, p.521-528, 1980.

TERENZINI, P.T; PASCARELLA, E.T. Twenty years of research on college students: lessons for future research. **Research in Higher Education**. New York, v.32, n.1, 1991

TINTO, V. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v.45, n.1, 1975.

TINTO, V. Stages of Student Departure: Refelctions onthe Longitudinal Character of Student Leaving. **Journal of Higher Education**.Ohio, v.59, n.4, 1988.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. Second Edition. University of Chicago Press. Chicago, USA, 1993. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>. Acesso em: 23 jun. 2006.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational characteh of student persistence. **Journal ofHigher Education**. Ohio, v. 68, n.6 nov/dez, 1997.

TRICE, A. D. First Semester College Students e-mail to parents: frequency and content related to parenting style. **College Student Journal**. J 36 n°3.. p. 327 – 334. Set/2002

TRIGO, L.G.G. **Cronologia do Turismo no Brasil**. São Paulo: CTI/ Terra Editoração, 1991.

TRIGO, L.G.G. **A Sociedade pós-industrial e o profissional em Turismo**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

UNGLAUB, E. **Dligência Estudantil e desempenho acadêmico de universitários de tempo integral e tempo parcial**. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J; SBARDELINI, E. T. B.; SERPA, M. N. F e NATARIO, E. G. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, 9 (2), p.259 – 268, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 set. 2005.

VERBIST, C. F; PINTO, D. B e BABINSKI, L.R. Produção acadêmica do Mestrado em Turismo da Universidade de Caxias do Sul: Estudo comparativo das dissertações (2002 a 2004 – 2004 a 2005). In: **III Conferência AMFORTH para a América Latina**. São Paulo, 2006.

VILLAR, J. D. **Adaptação e aplicação de Questionário de Vivência Universitária com estudantes de Arquitetura e Engenharia**. Dissertação de Mestrado não – publicada. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2001.

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Vivências acadêmicas do estudante universitário

Prezado Estudante,

Contamos com a sua participação no estudo Vivência Acadêmica do estudante Universitário do Curso de Turismo, cujo objetivo é investigar o processo de integração do estudante à educação superior, especificamente do Curso de Turismo.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. A coleta de dados envolve o preenchimento do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida nacional (QVA-r) (Almeida, Soares & Ferreira, 2001 – versão portuguesa) e (Santos e Granado, 2003 – versão nacional).

Agradecemos a sua colaboração

Profª Luciane Ghiraldello

Puc Minas – campus de Poços de Caldas

Curso de Turismo

Fone: 35. 37299225/9226

e-mail: [luciane@pucpcaldas.br](mailto:luciane@pucpcaldas.br)

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em participar do estudo, ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome: \_\_\_\_\_

R.A: \_\_\_\_\_ Código do Curso: \_\_\_\_\_ Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Experiência anterior no ensino superior: ( ) não ( ) sim, na Instituição \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

# QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS

## Reduzido nacional

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares (Versão Portuguesa)

Acácia A. Angeli dos Santos e José Inácio F. Granado (Versão Brasileira)

Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo M  F  Idade \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Série/período/ano: \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_

Pretende continuar o curso atual? ( ) sim ( ) não

Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? ( ) sim ( ) não

Se exerce, esta atividade ocupa ( ) apenas um período do dia ( ) é em tempo integral

( ) períodos alternados ou sem horário fixo

### Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento acadêmico. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas.

Ao longo o questionário, responda da seguinte maneira: de acordo com sua opinião ou sentimento, marque com um círculo, numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada.

Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe um tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Favor iniciar o preenchimento.

## ATENÇÃO:

Para cada questão escolha entre estas opções:

- 1 – **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 – **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 – **Algumas vezes de acordo comigo e outras não**, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 – **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 – **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

---

1.	Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade.....	1	2	3	4	5
2.	Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.....	1	2	3	4	5
3.	Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade.....	1	2	3	4	5
4.	Costumo ter variações de humor.....	1	2	3	4	5
5.	Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	1	2	3	4	5
6.	Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.....	1	2	3	4	5
7.	Escolhi bem o curso que freqüento.....	1	2	3	4	5
8.	Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.....	1	2	3	4	5
9.	Sinto-me triste ou abatido(a).....	1	2	3	4	5
10.	Administro bem meu tempo.....	1	2	3	4	5
11.	Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).....	1	2	3	4	5
12.	Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo.....	1	2	3	4	5
13.	Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.....	1	2	3	4	5
14.	Sinto-me envolvido com o meu curso.....	1	2	3	4	5
15.	Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade.....	1	2	3	4	5
16.	Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora freqüento.....	1	2	3	4	5
17.	Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.....	1	2	3	4	5
18.	Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.....	1	2	3	4	5
19.	Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais.....	1	2	3	4	5
20.	Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	1	2	3	4	5
21.	Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional.....	1	2	3	4	5
22.	Acredito possuir bons amigos na universidade.....	1	2	3	4	5
23.	Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	1	2	3	4	5
24.	Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	1	2	3	4	5
25.	Tenho momentos de angústia.....	1	2	3	4	5
26.	Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.....	1	2	3	4	5
27.	Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo.....	1	2	3	4	5
28.	Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.....	1	2	3	4	5

- |  |           |
|--|-----------|
| 29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.....                      | 1 2 3 4 5 |
| 30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....                                      | 1 2 3 4 5 |
| 31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.....       | 1 2 3 4 5 |
| 32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades..... | 1 2 3 4 5 |
| 33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática.....                                    | 1 2 3 4 5 |
| 34. Penso em muitas coisas que me deixam triste.....                                       | 1 2 3 4 5 |
| 35. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....                  | 1 2 3 4 5 |
| 36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.....        | 1 2 3 4 5 |
| 37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....                            | 1 2 3 4 5 |
| 38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes..... | 1 2 3 4 5 |
| 39. Faço boas anotações das aulas.....   | 1 2 3 4 5 |
| 40. Sinto-me fisicamente debilitado(a).....  | 1 2 3 4 5 |
| 41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....                   | 1 2 3 4 5 |
| 42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.....                             | 1 2 3 4 5 |
| 43. A biblioteca da minha Universidade é completa.....                                     | 1 2 3 4 5 |
| 44. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....                        | 1 2 3 4 5 |
| 45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade.....               | 1 2 3 4 5 |
| 46. Sinto-me desiludido(a) com meu curso.....  | 1 2 3 4 5 |
| 47. Tenho dificuldades para tomar decisões.....  | 1 2 3 4 5 |
| 48. Tenho capacidade para estudar.....   | 1 2 3 4 5 |
| 49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....                      | 1 2 3 4 5 |
| 50. Tenho me sentido ansioso(a).....   | 1 2 3 4 5 |
| 51. Estou no curso que sempre sonhei.....  | 1 2 3 4 5 |
| 52. Sou pontual na chegada às aulas.....   | 1 2 3 4 5 |
| 53. A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura.....                            | 1 2 3 4 5 |
| 54. Não consigo fazer amizade com meus colegas.....  | 1 2 3 4 5 |
| 55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....  | 1 2 3 4 5 |

Outros comentários sobre a sua vida universitária

---



---



---



---



---

### ANEXO 3

#### Estatísticas descritivas dos itens que compõem os domínios do processo de integração do estudante ao Ensino Superior

**Tabela 13 - Estatística descritiva da média de cada item do domínio peçoal, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral.**

Itens	Domínio Pessoal	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P
4	Costumo ter variações de humor *	70	1	5	2,32	1,092
6	Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma *	70	1	5	3,32	0,856
9	Sinto-me triste ou abatido (a) *	70	1	5	3,54	1,390
11	Ultimamente me sinto desorientado (a) e confuso(a) *	70	1	5	3,21	0,894
13	Há situações em que sinto que estou perdendo o controle *	70	1	5	3,15	0,854
17	Nos últimos tempos me tornei mais pessimista *	70	1	5	3,52	1,380
20	Sinto cansaço e sonolência durante o dia *	70	1	5	2,91	1,138
23	Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	70	1	5	3,70	0,890
25	Tenho momentos de angústia *	70	1	5	3,02	0,893
27	Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo *	70	1	5	2,51	1,017
34	Penso em muitas coisas que me deixam triste *	70	1	5	2,64	1,228
40	Sinto-me fisicamente debilitado (a) *	70	1	5	3,91	1,205
47	Tenho dificuldades para tomar decisões *	70	1	5	3,21	0,940
50	Tenho me sentido ansioso (a) *	70	1	5	2,28	1,205

\* Itens que tiveram pontuação invertida para o tratamento e análise dos dados.

**Tabela 14 - Estatística descritiva da média de cada item do domínio interpessoal, de acordo com a resposta dos estudantes no total geral.**

<b>Itens</b>	<b>Domínio Interpessoal</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>
1	Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade	70	2	5	4,05	0,778
18	Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal	70	1	5	3,87	1,020
22	Acredito possuir bons amigos na universidade	70	1	5	4,28	0,836
24	Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	70	2	5	4,21	0,778
26	Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal *	70	1	5	3,27	0,684
29	Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos	70	1	5	4,45	0,774
31	Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa	70	1	5	3,94	0,781
33	Sou visto como uma pessoa amigável e simpática	70	1	5	3,95	0,750
35	Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	70	2	5	3,75	0,984
37	Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	70	1	5	3,58	1,233
38	Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	70	1	5	3,74	1,072
54	Não consigo fazer amizade com meus colegas *	70	1	5	3,77	1,045

\* Itens que tiveram pontuação invertida para o tratamento e análise dos dados.

**Tabela 15 - Estatística descritiva da média de cada item do domínio carreira de acordo com a resposta dos estudantes no total geral.**

<b>Itens</b>	<b>Domínio Carreira</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>
2	Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi	70	1	5	4,35	0,681
5	Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	70	1	5	4,00	0,963
7	Escolhi bem o curso que freqüento	70	3	5	4,54	0,652
8	Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi	70	3	5	4,30	0,622
14	Sinto-me envolvido com o meu curso	70	1	5	4,14	0,889
19	Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais	70	1	5	3,98	0,892
21	Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional	70	2	5	4,40	0,730
32	Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	70	3	5	4,34	0,634
46	Sinto-me desiludido(a) com meu curso *	70	1	5	3,92	1,365
49	Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	70	1	5	4,08	0,647
51	Estou no curso que sempre sonhei	70	1	5	3,65	1,165
55	Mesmo que pudesse não mudaria de curso	70	1	5	3,85	1,325

\* Itens que tiveram pontuação invertida para o tratamento e análise dos dados

**Tabela 16 - Estatística descritiva da média de cada item do domínio estudo de acordo com a resposta dos estudantes no total geral.**

<b>Itens</b>	<b>Domínio Estudo</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>
10	Administro bem meu tempo	70	1	5	3,22	0,965
28	Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer	70	1	5	2,81	1,332
30	Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	70	1	5	3,55	0,862
36	Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo	70	2	5	3,44	0,957
39	Faço boas anotações das aulas	70	1	5	3,78	0,976
42	Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas	70	1	5	3,30	0,906
44	Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	70	1	5	3,60	0,745
48	Tenho capacidade para estudar	70	1	5	3,72	0,915
52	Sou pontual na chegada às aulas	70	1	5	3,74	1,187

**Tabela 17 - Estatística descritiva da média de cada item do domínio institucional de acordo com a resposta dos estudantes no total geral.**

<b>Itens</b>	<b>Domínio Institucional</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>D.P</b>
3	Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade	70	1	5	3,37	0,658
12	Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo	70	2	5	4,45	0,715
15	Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade	70	2	5	3,44	0,862
16	Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	70	1	5	4,38	0,905
41	A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse*	70	2	5	4,07	1,254
43	A biblioteca da minha Universidade é completa	70	2	5	4,18	0,821
45	Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade	70	1	5	4,41	0,955
53	A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura	70	2	5	4,12	0,720

\* Item que teve pontuação invertida para o tratamento e análise dos dados.