

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SATISFAÇÃO
ACADÊMICA DE ESTUDANTES INGRESSANTES E CONCLUINTES**

Ana Lúcia Righi Schleich

Orientadora: Profa. Dra. Soely A. Jorge Polydoro

Campinas - SP

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Integração à educação superior e satisfação acadêmica de estudantes

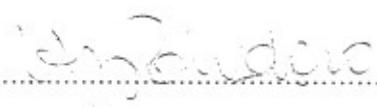
ingressantes e concluintes : um estudo sobre relações

Autor: Ana Lúcia Righi Schleich

Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ana Lúcia Righi Schleich e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 17/02/2006

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:







UNIDADE 80
Nº CHAMADA _____
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 68639
PROC. 16-12306
C
PREÇO 1,00
DATA 07/06/06

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

Schleich, Ana Lúcia Righi.
Sch37i Integração à educação superior e satisfação acadêmica de estudantes
ingressantes e concluintes : um estudo sobre relações / Ana Lúcia Righi
Schleich. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Soely Aparecida Jorge Polydoro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação (Superior). 2. Estudantes universitários. 3. Relações
educativas. 4. Avaliação psicológica. I. Polydoro, Soely Aparecida Jorge. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-012-BFE

Keywords: Higher education; College students; Educative Relations; Psychological evaluation

Área de concentração: Ensino Avaliação e Formação de Professores.

Títuloção: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

Profa. Dra. Elizabeth Mercuri

Profa. Dra. Acácia A Angeli dos Santos

Profa. Dra. Isabel Cristina Dib Bariani

Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Data da defesa: 17/02/2006

Aos meus pais, **Edegar** e **Ana Ester** (*in memoriam*),
por me darem a vida, por oferecido as condições
para alcançar meus objetivos e
pelo amor que deles recebi.

Aos meus filhos **Caio** e **Ana Luíza**,
por me ensinarem a ser mãe
e a amar incondicionalmente.

Ao meu marido **Carlos**,
por ter me incentivado e ajudado
a concretizar os meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

*“Não importa que façanhas você realize,
sempre será com a ajuda de alguém”*

Althea Gibson Darben

Em primeiro lugar, a Deus.

Em especial à professora Soely Aparecida Jorge Polydoro, minha orientadora, pelo muito que ao seu lado aprendi e pela compreensão de minha dificuldade de integração e por guiar-me durante o árduo percurso para chegar ao final deste processo com satisfação.

Aos professores do programa de pós-graduação da FE que participaram de minha formação.

À banca examinadora do exame de qualificação e de defesa desta dissertação, composta pelas professoras Acácia A. A. dos Santos, Isabel Cristina D. Bariani e Elizabeth Mercuri, pela relevância das contribuições e reflexões proporcionadas.

Aos funcionários da biblioteca, da secretaria da pós-graduação e do laboratório de informática, pelo apoio e suporte indispensável.

Aos meus alunos, razão do meu trabalho.

À FACCAMP, aos professores e monitores pela disponibilidade em sempre ajudar.

Aos amigos que fiz na Unicamp, em especial, à Maristela e ao Cássio.

Aos meus amigos por compreenderem os “nãos” que tive que dizer por conta da dissertação. Em especial, à amiga e “irmã”, Ana Paula, pelo ombro amigo nas horas difíceis.

À Anita Tsalikis, pela ajuda com a leitura dos textos em inglês.

Ao estatístico José Marcos M. Vendramini, pelas dúvidas sanadas.

À Maria Aparecida F. de Almeida, pelos ensinamentos e assessoria no texto da dissertação.

À Dra Gilzélia, à Dra. Alessandra, à Margareth, e à Magali, por terem me ajudado a enfrentar os momentos de aperto. À minha cunhada Lala, pelas mensagens que ajudaram a amenizar a estafante jornada diante do computador.

Aos meus parentes por compreenderem e respeitarem o meu afastamento.

Agradeço profundamente, em especial, à minha família, pelo apoio, pela paciência, pela compreensão, por facilitarem minha tarefa mesmo insatisfeitos com a minha “ausência”.

À memória de minha mãe, que até o fim de sua vida não mediu esforços para que meu sonho se realizasse, e por me ter ensinado a superar os obstáculos.

Ao meu pai, ao meu irmão Emerson, e ao meu amigo e “irmão”, Zequinha, pela ajuda, afeto e compreensão.

Aos meus filhos, Caio e Ana Luíza, pela oportunidade de realização e pela maior experiência de vida que se pode ter. E ao meu marido Carlos, pelo seu amor e por acreditar e respeitar as minhas escolhas.

A todos que nestes anos me ajudaram direta e indiretamente a realizar este sonho, minha eterna gratidão!

Ana Lúcia

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes em suas várias dimensões, bem como analisar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica, caracterizando-a por curso, gênero, idade, situação acadêmica e de trabalho. Foi realizado um estudo transversal com uma amostra de 311 estudantes de ensino superior das primeiras e quartas séries de uma instituição de ensino superior particular do interior do estado de São Paulo. Utilizaram-se neste estudo duas escalas de auto-relato com formato de resposta tipo *likert* de cinco pontos, Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida - QVA-r e Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA. A coleta dos dados foi realizada de forma coletiva em uma única etapa. Os resultados indicaram que os ingressantes estavam mais integrados ($m=3,68$) na educação superior que os concluintes ($m=3,59$), e que ambos se diferenciaram significativamente nas dimensões “Carreira” e “Institucional”. O nível de satisfação acadêmica foi maior entre os ingressantes ($m=3,64$) que entre os concluintes ($m=3,35$), revelando-se diferentes significativamente em todas as dimensões, particularmente em “Satisfação com o curso” e em “Oportunidades de desenvolvimento”. Dentre as características dos participantes apenas a situação acadêmica foi significativa no nível de confiança de 90% ($p=0,10$) para a integração e no nível de confiança de 95% ($p=0,05$) para a satisfação, indicando que ambas as variáveis integração e satisfação são afetadas pela experiência do estudante como ingressante ou concluinte. Foi verificada uma correlação positiva e significativa entre integração e satisfação para os ingressantes e concluintes, já que 53,4% da variância da satisfação foi explicada pela integração e 37,8% da integração, pela satisfação. Assim, deve-se considerar a complexidade destas variáveis não só quanto ao fato de que a percepção de uma interfere na avaliação da outra, mas que cada uma individualmente tem sua constituição multidimensional e mostra-se mutável ao longo da formação acadêmica.

Palavras-chave: *educação superior, estudante universitário, vivência acadêmica, avaliação psicológica.*

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify integration in higher education and college satisfaction of freshman and senior students in their diverse dimensions, as well as to analyze the relationship between integration in higher education and college satisfaction, characterizing it by course, gender, age, academic level and job status. A cross-sectional study was carried out with a sample of 311 freshman and senior students of a private higher education institution in the state of São Paulo, Brazil. Two self-report five-point Likert-type scales were used: *Questionário de Vivências Acadêmicas* – QVA-r, reduced version [Academic Experience Questionnaire], and *Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica* – ESEA [Academic Experience Satisfaction]. The results indicated that the freshmen were more integrated ($m=3.68$) in higher education than the seniors ($m=3.59$), and that both presented a significant difference in the dimensions “Career” and “Institutional”. The college satisfaction level was higher among the freshmen ($m=3.64$) than among the seniors ($m=3.35$), proving to be significantly different in all dimensions, especially in “Satisfaction with the course” and “Opportunities for development”. Among the characteristics of the participants, only the academic level was significant, with a reliability coefficient of 90% ($p=0.10$) for integration and 95% ($p=0.05$) for satisfaction, indicating that both of the variables, integration and satisfaction, are affected by the student’s experience as a freshman or senior. There was as positive and significant correlation between integration and satisfaction for the freshmen and seniors, once that 53.4% of the variance of the satisfaction was explained by the integration and 37.8% of the integration was explained by the satisfaction. Thus, the complexity of these variables must be considered not only by the perception that one interferes with the evaluation of the other, but by the fact each one individually has its own multidimensional constitution and changes throughout the undergraduate course.

Key-words: higher education, college student, academic experience, psychological evaluation.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| DEDICATÓRIA..... | v |
| AGRADECIMENTOS..... | vii |
| RESUMO | ix |
| ABSTRACT | xi |
| LISTA DE TABELAS..... | xv |
| LISTA DE QUADROS..... | xix |
| APRESENTAÇÃO..... | 1 |
| INTRODUÇÃO..... | 5 |
| 1. O estudante de ensino superior..... | 21 |
| 2. Integração na educação superior..... | 30 |
| 3. Satisfação acadêmica..... | 44 |
| 4. Objetivos..... | 59 |
| MÉTODO..... | 61 |
| 1. A instituição..... | 61 |
| 2. Participantes..... | 61 |
| 3. Material..... | 68 |
| 4. Procedimento..... | 72 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO | 73 |
| 1. Integração na educação superior..... | 73 |
| 2. Satisfação com a experiência acadêmica..... | 98 |
| 3. Relação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica..... | 120 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 133 |
| REFERÊNCIAS..... | 141 |
| ANEXOS..... | 149 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição de ingressantes e concluintes por gênero..... | 62 |
| Tabela 2 – Distribuição de ingressantes e concluintes por faixa etária..... | 64 |
| Tabela 3 – Distribuição de ingressantes e concluintes por curso..... | 65 |
| Tabela 4 - Distribuição de ingressantes e concluintes por situação de trabalho..... | 67 |
| Tabela 5 – Estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos estudantes ingressantes e concluintes na escala QVA-r..... | 74 |
| Tabela 6 – Resultado da comparação entre os ingressantes e concluintes pela prova <i>t</i> de <i>Student</i> da escala QVA-r..... | 77 |
| Tabela 7 – Análise de variância da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com o curso de ingressantes e concluintes..... | 83 |
| Tabela 8 – Comparação da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com o gênero de ingressantes e concluintes..... | 88 |
| Tabela 9 - Análise de variância da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com a faixa etária de ingressantes e concluintes..... | 91 |
| Tabela 10 - Comparação da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com a situação de trabalho de ingressantes e concluintes..... | 94 |
| Tabela 11 - Estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos estudantes ingressantes e concluintes na escala ESEA..... | 99 |
| Tabela 12 – Resultado da comparação entre os ingressantes e concluintes pela prova <i>t</i> de <i>Student</i> da escala ESEA..... | 101 |
| Tabela 13 - Análise de variância da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com o curso de ingressantes e concluintes..... | 106 |
| Tabela 14 - Comparação da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com o gênero de ingressantes e concluintes..... | 112 |
| Tabela 15 - Análise de variância da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com a faixa etária de ingressantes e concluintes..... | 113 |
| Tabela 16 - Comparação da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com a situação de trabalho de ingressantes e concluintes..... | 116 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 17 - Média, desvio padrão e correlação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica..... | |
| Tabela 18 – Correlações entre as dimensões da integração na educação superior e satisfação acadêmica | 122 |
| Tabela 19 - Média, desvio padrão e correlação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica para ingressantes e concluintes..... | 123 |
| Tabela 20 – Correlação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica por faixa etária, curso, gênero e situação de trabalho para alunos ingressantes e concluintes..... | 124 |
| Tabela 21 – Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, integração na educação superior, com relação à variável regressora, satisfação acadêmica | 125 |
| Tabela 22 - Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, integração na educação superior, com relação à variável regressora, satisfação acadêmica, por situação acadêmica..... | 126 |
| Tabela 23 - Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, satisfação acadêmica, com relação à variável regressora, integração na educação superior | 127 |
| Tabela 24 - Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, satisfação acadêmica, com relação à variável regressora, integração na educação superior, por situação acadêmica..... | 128 |
| Tabela 25 – Regressão linear múltipla para as variáveis preditoras, curso, gênero, faixa etária, situação de trabalho e situação acadêmica e a variável regressora, integração na educação superior..... | 129 |
| Tabela 26 - Regressão linear múltipla para as variáveis preditoras, curso, gênero, faixa etária, situação de trabalho e situação acadêmica e a variável regressora, satisfação acadêmica | 130 |
| Tabela 27 – Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Pessoal do QVA-r..... | 157 |
| Tabela 28 - Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Interpessoal do QVA-r..... | 159 |
| Tabela 29 - Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Carreira do QVA-r..... | 161 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 30 - Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Estudo do QVA-r..... | 163 |
| Tabela 31 - Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Institucional do QVA-r..... | 165 |
| Tabela 32 - Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Satisfação com o curso da ESEA..... | 167 |
| Tabela 33 - Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Oportunidade de desenvolvimento da ESEA..... | 169 |
| Tabela 34 - Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Satisfação com a instituição da ESEA..... | 171 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Classificação dos resultados do estudante, Astin (1991 e 1996)..... | 17 |
| Quadro 2 – Descrição das dimensões do QVA-r..... | 69 |
| Quadro 3 - Descrição das dimensões da ESEA..... | 71 |

APRESENTAÇÃO

Este estudo teve como foco de investigação o conhecimento aprofundado da vivência do estudante de ensino superior, para o que buscou, em especial, avaliar a sua integração na educação superior e sua satisfação com a experiência acadêmica. O objetivo desta pesquisa foi avaliar a relação entre o processo da integração na educação superior e o nível de satisfação acadêmica do estudante nas séries iniciais e finais da graduação.

Investigar a integração e a satisfação do estudante certamente contribuirá para ampliar os conhecimentos acerca dos fatores envolvidos no processo de formação na educação superior. Esse conhecimento pode levar a uma melhor compreensão de como o estudante experiêcia o ambiente acadêmico, suas necessidades, expectativas, objetivos e fontes de satisfação ou insatisfação, o que contribui para suprir parte da lacuna existente nos estudos sobre ensino superior no Brasil, mais especificamente nos estudos relativos ao estudante nesse nível de ensino. Desta maneira, buscou-se promover apoio para que as instituições de ensino superior (IES) possam planejar os cursos, elencar o currículo e atualizar a avaliação, a fim de melhorar seus programas e serviços e, até mesmo, elaborar estratégias de intervenção, se necessário. Outra contribuição, também importante, diz respeito ao corpo docente a fim de repensar as estratégias de ensino, os métodos de avaliação para tornar mais eficaz a lida do dia-a-dia e fortalecer a relação professor-aluno e aluno-aluno.

Minha preocupação com o estudante de ensino superior deve-se à minha trajetória profissional, como docente do curso superior, no qual atuo nas séries iniciais nas disciplinas de Psicologia, e na qualidade de psicóloga de um serviço de atendimento ao estudante em instituições de ensino superior. A própria natureza da disciplina e do serviço possibilitou o acompanhamento das manifestações dos estudantes quanto às suas expectativas e anseios com o curso e com o futuro profissional, facultou constatar as dificuldades e descontentamentos em

relação aos professores, ao curso, ao próprio desempenho, à instituição, e até mesmo aos seus colegas. Observava um grande número de desistência e a transferência de curso entre os semestres e de um ano para outro. Parte desta preocupação foi sistematizada na investigação proposta por este estudo.

Por esta perspectiva, pretendeu-se, com este estudo, identificar e analisar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação com a experiência acadêmica de estudantes dos primeiros e quartos anos de uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo, caracterizando-a quanto às variáveis: situação acadêmica (ingressantes e concluintes), curso, gênero, idade e situação de trabalho.

O presente trabalho, no início da introdução, aponta os aspectos referentes à educação superior: o aumento e a diversidade de características da população do ensino superior, sua função e as principais teorias e modelos teóricos que buscam explicar as mudanças dos estudantes durante o período de formação. A segunda parte da introdução destaca o estudante de ensino superior, as dificuldades de acesso e os desafios enfrentados no momento da transição de ingresso e de saída da graduação. Posteriormente, buscou-se contextualizar as dimensões envolvidas na integração do estudante no ensino superior, algumas variáveis que se relacionam à integração e os instrumentos existentes que possibilitam investigá-la. Segue-se com a apresentação de como a satisfação acadêmica é entendida, quais as variáveis relacionadas, e os aspectos da experiência acadêmica que podem interferir na percepção de satisfação do estudante e os instrumentos construídos com a finalidade de avaliá-la. A introdução é finalizada com a apresentação dos objetivos que o estudo se propôs alcançar.

Concluída a introdução, inicia-se o método com a apresentação da caracterização da instituição e dos participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados no estudo são apresentados a seguir, assim como o procedimento adotado para a coleta. Na próxima seção são apresentados

os resultados e a discussão dos dados obtidos acerca do processo da integração na educação superior, da satisfação dos acadêmicos e da relação entre estas variáveis. Após as considerações finais, o texto é encerrado com a indicação das referências e apresentação dos anexos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento da população universitária. Segundo o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2004, o número de matrículas nas instituições públicas chegou a 1.178.328 e nas instituições privadas a 2.985.405, totalizando 4.163.733 de alunos matriculados. Essa disponibilidade de vagas está associada a uma multiplicação de estabelecimentos de ensino superior, que chegou, no mesmo ano, a 224 instituições públicas e 1.789 instituições privadas. Outro dado importante é o número de alunos que concluem a graduação: 626.617, dos quais 202.262 estão nas instituições públicas, e 424.355 nas instituições privadas, o que, segundo o Inep, pode ser explicado pela retenção, evasão e mobilidade dos estudantes entre as instituições e cursos (INEP, 2005).

O censo da Educação Superior do Inep/Mec (2005) registrou que, dos 4.163.733 alunos matriculados, 56,4% são do sexo feminino, e que 68% dos alunos estão nos cursos noturnos nas instituições privadas, ao passo que nas instituições públicas as matrículas predominam no período diurno (63,9%).

No Brasil, no ano de 2004, o censo registrou 2.013 instituições de educação superior. Deste total, 169 são Universidades, representando 8,4% do conjunto; 107 são Centros Universitários, representando 4,3% do total. Os demais tipos de instituição somam 1.474 unidades, representando 73,2% do conjunto. Os Centros de Educação Tecnológica somam 144 instituições e representam 5%, e as Faculdades integradas, por sua vez, representam 119 instituições e 7,2% do conjunto total do sistema nacional (INEP, 2005).

Destaca-se que, do conjunto das 2.013 instituições de educação superior, 1.789 (88,9%) são privadas, sendo classificadas pelo censo da Educação Superior em dois grupos: 1) Particulares, ou com fins lucrativos – 1.401 (78,3%) e 2) Comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem fins lucrativos – 388 (21,7%) (INEP, 2005).

Considerando que as IES privadas são a maioria e nelas concentra-se o maior número de alunos matriculados, destaca-se a importância do presente trabalho que busca avaliar os estudantes de instituição privada, em especial, a particular, quanto à sua integração e à satisfação com a experiência acadêmica.

O crescimento da população estudantil tem como consequência uma maior heterogeneidade dos estudantes no que diz respeito à classe social, gênero, objetivos, expectativas, formação acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho e opção pelo turno. Diante desta demanda, as instituições de ensino superior precisam estar preparadas, seja por meio de inovação tecnológica, por novos espaços educativos e maior conhecimento sobre o estudante universitário, a fim de promover, durante todo o processo de formação, o desenvolvimento cognitivo, vocacional, pessoal, social e cultural de sua comunidade.

Neste caso, conhecer as características da população discente mostra-se extremamente útil para a gestão, o estabelecimento de normas, o planejamento dos cursos e das estratégias de intervenção, para o desenvolvimento de programas e serviços e para a ação dos docentes de forma que os dados obtidos e analisados com pertinência conduzam à promoção do sucesso dos estudantes e a uma melhor qualidade de formação. O sucesso referido não deverá ser entendido apenas com o sentido mais tradicional de desempenho, ou seja, em razão das notas obtidas nas avaliações. Deve-se entender o sucesso acadêmico de modo amplo, como uma larga experiência vivida pelo estudante no contexto educacional, incluindo seu desempenho cognitivo (raciocínio, conhecimentos, habilidades), afetivo (crenças, valores, atitudes, autoconceito, motivações, satisfação) e social (relações interpessoais) (ALMEIDA; SOARES e FERREIRA, 1999).

Este entendimento de sucesso deverá informar os objetivos da educação de nível superior promotora do aprimoramento de seus estudantes, tanto no aspecto intelectual, cognitivo, e na competência prática, quanto nos aspectos afetivo e social.

Assim, a educação superior ultrapassa o desenvolvimento intelectual que proporciona a seus estudantes. O ambiente acadêmico é, com certeza, decisivo para o desenvolvimento do estudante como um todo, para o que as atividades cognitivas, afetivas e sociais deverão estar inter-relacionadas. Os resultados imediatos da educação superior também trazem conseqüências para a sociedade, particularmente quando ocorrem mudanças nos indivíduos e nas idéias, colocando em movimento um processo dinâmico que leva a mudanças na sociedade, gerando novas mudanças nos indivíduos e novamente na sociedade e assim por diante, influenciando o próprio caráter da organização social, das instituições e das atitudes sociais (BOWEN, 1977).

Assegurado a ampliação do conhecimento, sua própria missão e funções, além da conformação das características de sua comunidade estudantil, as universidades e as instituições de ensino superior deverão garantir a formação adequada em teor científico, cognitivo, profissional e social. Estudiosos brasileiros buscam melhorar a compreensão do processo de interação entre a instituição e os estudantes e as mudanças produzidas com base nesta interação, construindo instrumentos capazes de caracterizar o estudante e averiguar a experiência vivida durante o processo de formação (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003; VENDRAMINI; SANTOS; POLYDORO; SBARDELINI; SERPA e NATÁRIO, 2004).

Releva compreender que a educação superior haverá de suscitar mudanças nos estudantes de forma geral, tanto em nível pessoal, cognitivo, profissional, afetivo como social. A literatura tem demonstrado que os anos em que os estudantes freqüentam a educação superior são acompanhados por um extenso e integrado conjunto de mudanças decorrentes da diversidade de experiências que compõem esta fase superior do processo educacional, sejam as atividades acadêmicas como as não acadêmicas, as obrigatórias ou as não obrigatórias.

Pascarelli e Terenzini (1991 e 2005), em suas revisões da literatura sobre o estudante de ensino superior, apontam ganhos em obtenção de conhecimentos, habilidades cognitivas gerais e

específicas, pensamento crítico, autoconceito, independência, habilidade de relação social, engajamento em serviços comunitários, abertura à diversidade, interesse cultural, dentre outros ganhos. Os mesmos autores indicam que as mudanças vão além dos aspectos cognitivos, e também ressaltam que o efeito da educação superior não é restrito ao processo de formação, estendendo-se ao longo da vida do estudante interferindo, por exemplo, na carreira e no salário, na qualidade de vida, nas condições de saúde, no comportamento de consumo e gestão financeira e na disposição para aprender.

A preocupação em compreender como os estudantes universitários vivenciam o ambiente acadêmico, as mudanças e o impacto da universidade é bastante antiga. Conforme relatam Pascarella e Terenzini (1991), em 1936, Stephen Corey realizou uma revisão de estudos publicados da década anterior sobre as diferenças de atitude entre estudantes universitários. Após a análise dos resultados de várias pesquisas, Corey adverte que estudar na universidade não necessariamente produziria mudanças em seus estudantes e que as diferenças apontadas pelos estudos revisados poderiam ser resultado da evasão seletiva dos estudantes ao longo da formação. Esta conclusão tornou evidente a necessidade de se definirem estratégias metodológicas e modelos teóricos que pudessem verificar o efeito da educação superior nas mudanças dos estudantes.

Alguns anos após as investigações de Corey, outros estudiosos realizaram importante revisão da literatura em busca de modelos teóricos que fornecessem um entendimento mais amplo das mudanças ocorridas nos estudantes por meio do contato com a universidade. Cerca de trinta anos mais tarde, em 1969, os pesquisadores Feldman e Newcomb, revisaram e sintetizaram estudos das quatro décadas anteriores a respeito da interferência da universidade nos estudantes no trabalho intitulado de *“The Impact of College on Student”*. A obra tornou-se referência para muitos estudiosos, uma vez que fornecia um quadro conceitual geral sobre o assunto, incluindo

hipóteses sobre a educação superior e sua influencia nos estudantes. Os autores encontraram considerável evidência de que as instituições de educação superior exerciam uma grande influência nas habilidades, nas competências, nas atitudes, nas crenças e no comportamento do estudante. Além disso, caracterizaram os primeiros anos de universidade como uma combinação entre *dessocialização* – pressão para desaprender certas atitudes, valores, crenças e comportamentos, e *socialização* – pressão para aprender novas atitudes, valores e crenças e participar de uma nova cultura e ordem social (PASCARELLA e TARENZINI, 2005, p.52 e 61).

Bowen (1977) realizou uma revisão importante ao discutir os fins da educação superior e detalhar os objetivos da educação superior a qual ajuda os estudantes a se desenvolverem como pessoas em três aspectos: cognitivos (ampliando o conhecimento e as capacidades intelectuais); afetivo (aprofundando no interesse moral, religioso, emocional e sensibilidade) e competência prática (melhorando o desempenho no exercício da cidadania, no trabalho, na vida familiar, na escolha de padrões de consumo, na saúde e outros assuntos de caráter prático). Estes três objetivos podem ser alcançados tanto pela educação formal como pela experiência extracurricular da comunidade acadêmica.

Além disso, Bowen (1977) discute outras três funções da educação superior adicionais, as quais costumam ser alcançadas consequentemente por meio do processo educacional: 1) a auto-descoberta (ajudando na descoberta de suas aptidões, interesses, valores, crenças e aspirações); 2) a escolha da carreira e a profissionalização (orientando por meio de aconselhamento, fazendo intermediações entre estudantes e empregadores e fornecendo os documentos escolares e recomendações escritas e verbais e outras credenciais), e 3) as satisfações e prazeres (experimentados pelos estímulos procedentes das pessoas, e as idéias interessantes, a sociabilidade, a recreação e a proximidade de ambientes agradáveis).

Outra contribuição para o desenvolvimento da área da educação superior vem de Astin, cujos estudos focam a compreensão de como os estudantes mudam e se desenvolvem durante o processo de formação e o que pode ser feito para incrementar este desenvolvimento. O autor publicou uma série de sínteses de extensas pesquisas sobre o estudante de idade tradicional (entre 17 a 21 anos) que freqüentava a universidade em período integral: em 1977 - "*Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes and Knowledge*", em 1993 - "*What Matters in College?*", em 1996 - "*What Matters in College? Four Critical years revisited*" (ASTIN, 1993; PASCARELLA e TEREZINI, 1991 e 2005).

Strange contribuiu com uma revisão da literatura sobre os estudos do desenvolvimento do estudante da década de 60. O resultado desta revisão foi publicado em 1994 - "*Student development: the evolution and status of an essential idea*". Neste trabalho, o autor provoca a reflexão de administradores e especialistas do ensino superior tendo em vista a implantação e sistematização da prática educacional, além de identificar lacunas teóricas para que futuras investigações fossem realizadas sobre o desenvolvimento do estudante e a interferência da educação superior nas mudanças observadas.

Um outro estudo de considerável importância para os pesquisadores, estudiosos, administradores e interessados nos assuntos relacionados à educação superior e às mudanças sofridas pelos estudantes, é o trabalho publicado por Pascarella e Terenzini: em 1991 - "*How College Affects Student*" no qual está relacionada uma revisão de 2.600 estudos da década de 70 e 80, cujo tema é o impacto da universidade no estudante, focalizando a faixa etária tradicional dos 18 aos 22 anos. Em 2005, os referidos autores fazem uma nova organização acrescida da revisão de 2.500 estudos dos 15 anos seguintes: - "*How College Affects Students: a third decade of research*".

Neste último trabalho de Pascarella e Terenzini (2005), por meio da revisão da literatura, foram apontadas tendências diferentes em relação ao primeiro trabalho de 1991: a literatura da década de 90 revela-se mais sensível ao crescimento da diversidade dos estudantes de ensino superior, com foco no estudo de estudantes de instituições de ensino público. Encontraram-se mais evidências da eficácia das inovações instrucionais para a aprendizagem e do impacto na aprendizagem da “educação a distância” possibilitados pelos avanços tecnológicos. Além disso, os autores constataram mais evidências do aumento do repertório de abordagens de pesquisas, como investigações naturalistas e métodos qualitativos, além de abordagens estatísticas sofisticadas.

Somada à contribuição já apresentada por estes autores ao indicarem a diversidade de mudanças e a extensão do efeito da educação superior na vida dos indivíduos, há a sistematização dos aspectos teóricos que fundamentam os trabalhos.

Na visão de Pascarella e Terenzini (1991 e 2005), a orientação psicológica dos estudos sobre o universitário é um aspecto freqüente na compreensão da interação entre o estudante e a instituição de ensino. Nestas revisões, os autores identificaram uma grande diversidade conceitual dos fundamentos teóricos utilizados nas pesquisas, o que agruparam em dois ramos teóricos: as Teorias Desenvolvimentistas e os Modelos Teóricos de Impacto. Esta classificação diferencia-se na ênfase dada à abordagem das mudanças dos estudantes. A primeira destaca o que muda, ao passo que a outra põe em destaque o modo como as mudanças ocorrem. A seguir, será apresentada uma breve descrição de cada abordagem destacando-se as teorias e os autores mais representativos neste trabalho.

As teorias desenvolvimentistas, segundo os autores, abordam as fases de crescimento individual em cada dimensão; lidam com a natureza, estrutura ou processos do desenvolvimento organizados em uma seqüência na direção de uma maior complexidade de estágios. Nas teorias

ou modelos da família desenvolvimentista o foco de atenção, como pode ser visto, está nas mudanças que ocorrem para o estudante individualmente. Apesar do maior ou menor reconhecimento das condições ambientais, o meio ambiente não é tratado com ênfase nas teorias. Estas teorias e modelos foram reunidos em quatro grupos: teorias psicossociais; teorias cognitivo-estruturais; modelos tipológicas e teorias e modelos de interação pessoa-ambiente. A descrição dos quatro grupos teóricos e seus principais representantes é apresentada a seguir:

1. *Teorias Psicossociais*: consideram o desenvolvimento individual como um processo que envolve tarefas ou desafios desenvolvimentistas, incluindo mudanças qualitativas no pensamento, no sentimento, no comportamento, nos valores e na relação do estudante com os outros e consigo mesmo. Vários pesquisadores fundamentaram-se, de uma forma geral, nos trabalhos de Erikson. O representante teórico psicossocial considerado mais importante é Arthur Chickering (1969 e 1993). Este autor identificou sete vetores do desenvolvimento estudantil, os quais serão apresentados adiante. Outros representantes e seus modelos ou teorias são: Erik Erikson (Teoria sobre as oito crises desenvolvimentistas); James Marcia (Modelo de identidade); Ruthellen Josselson (Teoria de identidade da mulher); William Cross (Modelo da formação da identidade negra); Janet Helms (Modelo da identidade racial); Douglas Heath (Modelo de maturidade).

2. *Teorias Cognitivo-Estruturais*: descrevem os processos de mudanças no pensamento e envolvem um quadro de referências que estrutura valores, crenças e suposições, concentrando-se nas estruturas cognitivas que os indivíduos constroem para dar sentido ao seu mundo. Propõem uma série de estágios, que na maioria são hierárquicos. Vários pesquisadores fundamentaram-se nos trabalhos de Jean Piaget. Os principais representantes e seus modelos ou teorias são: William Perry (Modelo ou esquema intelectual e desenvolvimento ético); Lawrence Kohlberg (Teoria do desenvolvimento moral); Karen Kitchener e Patricia King (Modelo de julgamento reflexivo);

Marcia Baxter Magolda (Modelo reflexão epistemológica); Carol Gilligan (Modelo da voz diferente).

3. *Modelos Tipológicos*: enfatizam as diferenças relativamente estáveis entre indivíduos, categorizando-os em grupos com base nestas características. Descrevem como os indivíduos percebem ou respondem de forma diferente a condições existentes em seu mundo. Apesar de não focalizarem os conteúdos ou processos de mudanças, os modelos tipológicos podem ser úteis para a compreensão da vivência universitária, podendo indicar por que os estudantes respondem diferentemente às experiências universitárias. Exemplos: Witkin (estilo cognitivo); Gardner (inteligências múltiplas); David Kolb (estilo de aprendizagem); Katherine Briggs e Isabel Briggs Myers (tipos de personalidade).

4. *Teorias e modelos de interação pessoa-ambiente*: focam o modo como o ambiente influencia o comportamento por meio de interações com as características individuais. Apesar de não tentarem explicar em detalhes nem a natureza nem os processos específicos do crescimento estudantil, buscam explicar o comportamento humano, oferecendo apoio para se pensar sobre a mudança do estudante e o impacto da educação superior. Neste grupo, segundo Pascarella e Terenzini (2005), são incluídas as quatro categorias elaboradas por Strange e Banning:

- Modelos físicos: focalizam o ambiente externo ou físico, seja ele natural ou criado pelo homem, e a maneira como ele molda o comportamento permitindo ou limitando tipos de atividades. Representante: Barker

- Modelos humanos de agregação: consideram o ambiente e suas influências no envolvimento das características como traços sócio-demográficos, objetivos, valores e atitudes das pessoas que o habitam. Os indivíduos definem o ambiente segundo o modo como estes ambientes atraem outros indivíduos ou ajudam em sua socialização para manter os interesses, atitudes,

valores e comportamentos de todos que ali estão. Representantes: Astin; Holland; Kuh, Hu e Vésper.

- Modelos do ambiente organizacional: consideram que os ambientes podem também ser vistos como sistemas influenciados pelos objetivos, valores e atividades da organização, em torno da qual formam as estruturas e projetos organizacionais. Representantes: Strange e King; Kuh; Pervin.

- Modelos de construção ambiental: a definição e a caracterização do ambiente dão-se pela percepção de seus habitantes e das características do cenário. Na edição anterior de 1991, Pascarelli e Terenzini agruparam este modelo em uma categoria chamada *modelos perceptivos*. Segundo os autores, Strange organizou os modelos em três categorias, agrupando-as conforme o clima social, a pressão ambiental e a cultura do campus. Representantes: Moos; Pace e Stern; Kuh e Hall, respectivamente.

Parece necessário conhecer os efeitos condicionais da educação superior, ou seja, como variáveis ambientais semelhantes produzem mudanças distintas nas características individuais dos estudantes, devendo este conhecimento ser considerado nas políticas e práticas educativas.

Na revisão da literatura foi possível encontrar alguns estudos brasileiros que se enquadrava no grupo dos Modelos Tipológicos, a preocupação dos pesquisadores era compreender como os estudantes vivenciam a experiência no ensino superior, a saber, sobre: estilo cognitivo (BARIANI, 2003; BARIANI e SANTOS, 2000; PITTA; SANTOS; ESCHER e BARIANI, 2000; SANTOS; SISTO e MARTINS, 2003), estratégias de aprendizagem (ROSA e SANTOS, 2001; ZENORINE e SANTOS, 2003), motivação (BZUNECK, 2005; GUIMARÃES; BZUNECK e SANCHES, 2002).

Foi destacada, dentre as teorias psicossociais, a teoria de Arthur Chickering. Ao estudar as tarefas desenvolvimentistas da comunidade estudantil, o autor contribuiu para o estudo sobre a

interferência na formação superior dos estudantes e influenciou práticas e políticas institucionais, além de programas de intervenção para o desenvolvimento destes alunos (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991 e 2005).

Chickering propõe, em 1969, a existência de sete vetores do desenvolvimento estudantil, cuja idéia central é o desenvolvimento da identidade. Ao longo de cada vetor, o desenvolvimento envolve ciclos de diferenciação e integração, nos quais o estudante apreende tarefas mais complexas na direção do estabelecimento de uma idéia mais coerente consigo mesmo. Esta obra inicial estimulou diferentes pesquisas levando à modificação na estrutura e concepção inicial dos vetores¹.

Chickering e Reisser (1993), revisando a seqüência proposta pelo primeiro autor em 1969, alteraram a seqüência dos vetores. Atualmente, o vetor 4 “desenvolver relações interpessoais”, antes na posição 5, passou a ser entendido como um processo fundamental para o “desenvolvimento da identidade”, antes na posição 4. Outra alteração ocorreu na denominação do vetor 3 que, de “desenvolver a autonomia”, passou a ser entendido como um processo dinâmico de construção, que, ao desenvolver a autonomia, vai em direção à interdependência.

Apesar da busca, ainda atual, da natureza específica dos construtos envolvidos no desenvolvimento do estudante, são levados em consideração estes sete vetores: 1) Desenvolver o sentido de competência: inclui competência intelectual, física, manual e interpessoal; 2) Administrar emoções: inclui a identificação e entendimento das causas das emoções, especialmente as associadas à agressividade e à sexualidade; 3) Desenvolver a autonomia em direção à interdependência: inclui independência emocional e instrumental quanto à não obrigatoriedade da contínua reafirmação, afeto e aprovação, assim como o reconhecimento da interdependência; 4) Desenvolver relações interpessoais: inclui a habilidade para aceitar

¹ Chickering prefere o termo vetor, pois este sugere uma imagem dinâmica de direção e magnitude.

diferenças individuais – tolerância - e aumento da capacidade para estabelecer relações íntimas; 5) Desenvolver a identidade: inclui uma integração e estabilidade, um coerente senso de si mesmo relacionado ao corpo, mente, sentimentos, crenças, valores e preferências; 6) Desenvolver o sentido da vida: inclui planos vocacionais claros, definição das prioridades baseadas nos interesses pessoais, e fazer escolhas de estilo de vida inicial, envolve a intencionalidade crescente do estudante - sua habilidade cada vez maior para fazer escolhas baseadas em propósitos claros, e persistir nos objetivos apesar das barreiras; 7) Desenvolver a integridade: inclui valores humanos, envolve afirmações conscientes de seus próprios valores e crenças, ao mesmo tempo que respeita o ponto de vista dos outros (PASCARELLA e TEREZINI, 2005; CHICKERING e REISSER, 1993; REISSER, 1995).

Outra importante contribuição para a área da educação superior vinda de Chickering, conjuntamente com Gamson, em 1987, foi o desenvolvimento dos sete princípios da “Boa Prática”: 1) Encorajar contatos entre estudantes e professores; 2) Desenvolver cooperação entre estudantes; 3) Engajar estudantes no processo de aprendizagem ativa; 4) Oferecer *feedback* imediato; 5) Enfatizar que tempo e energia na tarefa é igual a aprendizagem; 6) Anunciar expectativas altas; e 7) Respeitar diversidade de talentos e estilos de aprendizagem. Estes sete princípios oferecem uma abordagem eficaz para enriquecer a educação superior, de fácil entendimento e utilidade para os envolvidos nos assuntos estudantis (NASPA, 2005).

Mais próxima a esta perspectiva que destaca o papel do ambiente a fim de possibilitar uma análise mais global da experiência de formação superior, ressalta-se a segunda família de modelos sobre as mudanças ocorridas nos estudantes durante a educação superior encontrada na revisão realizada por Pascarella e Terenzini (1991 e 2005): os Modelos Teóricos de Impacto.

Estes modelos têm como foco principal a origem ambiental ou sociológica da mudança e procuram identificar conjuntos de variáveis que possam exercer influência em um ou mais

aspectos da mudança no estudante, especificamente na interação do estudante com as características ambientais dentro do contexto institucional. O ambiente é aqui entendido de forma natural e ampla, incluindo as estruturas físicas e políticas, os programas e serviços acadêmicos e não acadêmicos, as atitudes, os valores e o comportamento das pessoas que participam do mesmo ambiente. Esta diversidade constitui-se como fonte potencial de influência sobre as mudanças cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes não somente porque oferece oportunidades, mas porque provoca respostas dos discentes. Desta forma, os estudantes são vistos como participantes ativos em sua formação, uma vez que é considerada sua possibilidade de interferência no ambiente e sua mudança dependerá da qualidade do seu esforço diante dos recursos e oportunidades oferecidos pela instituição. De igual modo, o ambiente da instituição também é visto como fator ativo, uma vez que, além de oferecer oportunidades, produz mudanças (ASTIN, 1993; PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991 e 2005).

Os modelos de impacto atribuem a fatores como as características do ambiente institucional, as características e experiências do estudante e a relação entre professor e aluno, as fontes de mudanças cognitivas e afetivas que ocorrem no estudante durante a sua formação acadêmica (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991 e 2005). Outros estudiosos foram concordes com a idéia dos modelos apresentados por Pascarella e Terenzini, os quais geraram estudos posteriores (ALMEIDA e FERREIRA, 1999; MERCURI e POLYDORO, 2003; POLYDORO, 2000). Os principais representantes destes modelos são: Astin (Modelo I-A-P e Teoria do envolvimento), Tinto (Teoria de evasão do estudante), Pascarella (Modelo geral para avaliar a mudança) e Weidman (Modelo de socialização na universidade). Elegeram-se para apresentação, neste estudo, os modelos de Alexander W. Astin e Vicent Tinto por oferecerem, em especial, significativas contribuições para a compreensão do impacto da universidade no estudante.

Astin propôs o Modelo I-A-P como estrutura conceitual para estudar-se o desenvolvimento do estudante universitário. Este modelo inclui três tipos de informações a serem analisadas: Insumo (*Input*), referente às características trazidas pelo estudante no momento de entrada na instituição; Ambiente (*Environment*), referente às experiências educacionais – programas, políticas, corpo docente, pares; e Produto (*Outcomes*), referente às características do estudante como conhecimentos, valores, atitudes e habilidades após exposição ao ambiente da instituição (ASTIN, 1993; 1996).

Para Astin, qualquer medida de resultado do estudante pode ser classificada ao mesmo tempo pelo tipo de resultado envolvido (afetivos e cognitivos) e pelo tipo do dado (psicológico ou comportamental), conforme é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Classificação dos resultados do estudante por tipo de resultado e tipo de dados

| DADOS | RESULTADOS | |
|------------------------|--|---|
| | Afetivos | Cognitivos |
| Psicológicos | Autoconceito Valores Atitudes Crenças Busca de realização Satisfação com a universidade | Conhecimento Pensamento crítico Habilidades básicas Aptidões especiais Realização acadêmica |
| Comportamentais | Hábitos pessoais Ocupações/Saúde mental Cidadania Relações interpessoais | Desenvolvimento profissional Nível de realização educacional Nível de realização profissional Nível de responsabilidade Renda Prêmios ou reconhecimento especial |

Astin (1993 e 1996)

As dimensões que compõem o Quadro 1 não são dicotômicas. Cada uma delas apresenta-se em um contínuo. Os resultados esperados no estudante, conseqüente da freqüência no ensino

superior, podem ser refletidos no comportamento do estudante na sociedade imediatamente ou no decorrer da vida (ASTIN, 1996).

Baseando-se em suas próprias pesquisas, Astin propôs uma Teoria do Envolvimento para explicar a dinâmica do desenvolvimento estudantil e sugere cinco postulados básicos: 1) O envolvimento exige que o estudante invista energia física e psicológica em vários objetos, que pode ser altamente generalizado (experiência do estudante) ou altamente específico (preparação para um exame). 2) O envolvimento é contínuo – a quantidade de energia investida pelo estudante nos diferentes objetos será diferente, uma vez que os estudantes diferem entre si. 3) O envolvimento tem características quantitativas (quantidade de horas despendida estudando) e qualitativas (o estudante revê e compreende o texto lido ou apenas olha para o texto). 4) A quantidade de aprendizado ou de desenvolvimento é proporcional à qualidade e quantidade do envolvimento. 5) A eficácia da prática educacional é relacionada com sua capacidade de induzir o envolvimento do estudante. Astin considera que sua teoria do envolvimento do estudante é importante para que todas as práticas e políticas institucionais sejam avaliadas baseando-se no aumento ou redução que elas têm no envolvimento do estudante. Do mesmo modo, todas as pessoas envolvidas no processo, como professores, administradores, conselheiros, podem avaliar o sucesso de suas atividades no encorajamento do estudante em envolver-se mais na experiência acadêmica (ASTIN, 1984).

A concepção de Astin ocupa-se com explicações psicológicas e sociológicas da mudança estudantil, se ao ambiente institucional é atribuído um papel crítico, uma vez que oferece aos estudantes várias oportunidades de encontros com outras idéias e pessoas. Por outro lado, eles têm um papel central, porque a mudança ocorrerá na extensão do seu envolvimento com estes encontros. Neste caso, desenvolvimento ou mudança não é mera consequência do impacto da

universidade sobre os estudantes, visto que dependerá do envolvimento destes com os recursos oferecidos pela instituição.

Astin oferece uma dinâmica geral, um princípio, pouco detalhados, dos comportamentos ou fenômenos que são preditores, das variáveis que provavelmente influenciam o envolvimento, e os mecanismos com os quais estas variáveis se relacionam e influenciam umas às outras, ou a natureza exata do processo por meio do qual o crescimento ou a mudança ocorre. Apesar de ser enunciada como teoria, não preenche as definições sobre o que seja uma teoria, uma vez que não oferece uma descrição detalhada e sistemática de suas proposições. O autor, entretanto, recebeu muita atenção de pesquisadores e administradores educacionais (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1991 e 2005).

Outro modelo que busca explicar o impacto institucional sobre as mudanças do estudante e o processo de evasão do estudante é o Modelo de Evasão dos Estudantes de Tinto (1975). Tinto foi influenciado por Van Gennep que, em 1960, elaborou a teoria do rito de passagem, e por Spady que, em 1970, elaborou a teoria da persistência. Ambos sofreram influência de Durkheim que, em 1953, elaborou a teoria do suicídio. Tinto, após estudo longitudinal para investigar as variáveis envolvidas no processo de evasão, propôs como variáveis: as características de ingresso do estudante, os compromissos e objetivos iniciais, as experiências institucionais, a integração acadêmica e social, os objetivos e compromissos finais e a decisão de permanência ou evasão.

Para Tinto (1975), os estudantes entram para a universidade com diferentes características e condições pessoais, familiares e acadêmicas, incluindo as disposições iniciais e as intenções de frequência no curso superior. Estas metas pessoais de intenções e compromissos serão modificadas e reformuladas continuamente por meio das interações entre o estudante e os membros dos sistemas acadêmico e social da instituição, o que irá constituir uma condição da integração acadêmica e social no ensino superior. Quando as interações e as experiências são

negativas, porém, estas podem diminuir a integração, reduzindo o compromisso com a graduação e/ou com a instituição, levando à decisão de interromper a formação. Outros modelos de evasão foram formulados, mas um modelo que trata da evasão de estudantes não tradicionais foi proposto por Bean e Metzner (1985), no qual são investigadas as variáveis acadêmicas (desempenho) e as variáveis psicológicas (satisfação, aprovação familiar e stress).

Conforme Pascarella e Terenzini (2005), o modelo de Tinto tem recebido reformulações ao longo dos anos, assim como é utilizado para focar outros processos além da evasão. Tem sido usado para estudar, ainda outros resultados relativos à vivência dos estudantes. Esse modelo tem implicações significativas para as pesquisas sobre mudanças ocorridas com o estudante universitário e em projetos de programas e experiências acadêmicas e sociais para promover o crescimento dos estudantes. Essas teorias e modelos ajudam na compreensão de como os estudantes se desenvolvem e quais as mudanças ocorridas durante ou desde o início do contato com a educação superior, mas é fundamental que esta compreensão geral possa subsidiar o entendimento e a ação diante de eventos específicos como o contexto de transição para o ensino superior e deste para o mercado de trabalho, e ainda sobre o impacto das características de entrada dos estudantes no ambiente acadêmico. Para tal, buscou-se agrupar informações que pudessem contribuir para o entendimento acerca destas questões que envolvem o estudante de ensino superior.

1. O Estudante de ensino superior

No início deste trabalho, apontamos o fato de que o número de estudantes que buscam a educação superior tem aumentado a cada ano, diversificando as características sócio-demográficas

típicas da população universitária, bem como os compromissos e expectativas em relação à graduação e condições pessoais de envolvimento com o processo formativo.

Para atender a esta população cada vez mais crescente e heterogênea, podemos notar um esforço por parte do governo e das instituições brasileiras e de outros países ao abrirem mais vagas, porém não se constata o mesmo esforço em adequar as instalações, as políticas e os processos formativos à diversidade de características e de expectativas desta mesma população.

Almeida e Soares (2003) entendem que a abertura do ensino superior português ocorreu mais na democratização do acesso ao ensino superior do que na democratização do sucesso, uma vez que, para alcançar o sucesso acadêmico, o aluno dependerá de seu desempenho cognitivo, afetivo e social, ou seja, de toda a experiência educacional. Além disso, as universidades continuam atendendo a todos os estudantes com as mesmas instalações, os mesmos cursos e currículos, e com os mesmos métodos de ensino, sem levar em conta a diferença do seu público alvo.

Em face da realidade acadêmica de Portugal, podemos constatar que semelhantes condições ocorrem no Brasil. Pinto (2004) analisou a situação do acesso à educação superior no Brasil, verificando que desde a década de 60 a política do governo federal visava à ampliação de vagas por via da privatização do ensino. Embora a oferta de vagas seja uma das mais altas do mundo, a taxa de escolarização na educação superior do nosso país é a mais baixa da América Latina. As propostas apresentadas eram dirigidas à expansão de vagas, mas o setor público contava sempre com os mesmos recursos, e ao setor privado eram oferecidos subsídios em troca de bolsas de estudo. Outro indicativo de ampliação do acesso é observada pelo programa governamental brasileiro “Universidade para Todos” (ProUni), cuja proposta consiste na ampliação do acesso à educação superior em instituições privadas, mediante uma política de cotas, concedendo-se bolsas de estudo para alunos de baixa renda. Em contrapartida, a esta

ampliação do acesso não corresponde uma ampliação das políticas e práticas educativas ou o desenvolvimento de novas tecnologias (MANCEBO, 2004).

Em nossa realidade há poucas publicações nacionais com o objetivo de sistematizar os achados sobre a educação superior e o estudante de ensino superior, conforme se constata nas revisões americanas. Revisando a literatura, entretanto, foi possível localizar duas revistas temáticas sobre educação superior: 1) Educação & Sociedade, uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), um importante periódico científico na área da Educação no país e 2) Pro-Posições, revista quadrimestral da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que põe em destaque temas sobre ensino e universidade.

Do mesmo modo, dois livros nacionais foram publicados recentemente sobre o estudante universitário: 1) Estudante universitário: características e experiências de formação – organizado pelas Profas. Elizabeth Mercuri e Soely A. J. Polydoro – em cujos capítulos abordam-se questões relacionadas à caracterização do processo formativo e à relação entre estudante e o contexto educacional e 2) Questões do cotidiano universitário – organizado pelos Profs. Maria Cristina R. A. Joly, Acácia A. A. dos Santos e Fermino F. Sisto – livro que aborda a universidade como um estágio de formação importante destinado à prática profissional. Seus capítulos refletem os resultados de uma prática e teoria elaboradas ao longo da vivência universitária.

Outra fonte importante é o banco de dados “UNIVERSITAS/BR” que conta com uma equipe de pesquisadores, procedentes de universidades das cinco regiões brasileiras, agrupados no GT11 Política de Educação Superior da ANPEd. Desde o início dos anos 90, este grupo de trabalho vem refletindo sobre as temáticas da Educação Superior e, a partir de 1996, organizou sistematicamente projetos integrados apoiados pelo CNPq: UNIVERSITAS/BR: a produção científica sobre Educação Superior no Brasil, 1968-1995 e UNIVERSITAS/BR: avaliação da

produção científica sobre Educação Superior no Brasil, 1968 - 2000 -coordenados pela Profa. Marília Costa Morosini (ANPEd, 2005).

Baseando-se em alguns estudos nacionais que analisam a produção científica sobre a educação superior, é possível identificar alguns parâmetros. Na publicação organizada por Sguissardi e Silva Jr (2001), a atenção dos pesquisadores nacionais voltou-se especialmente para as categorias: as políticas públicas de educação superior (18,5%), o ensino (17,4%) e a avaliação do ensino superior (8,9%). Um outro aspecto da educação superior, mas que tem merecido pouca investigação, todavia, é o corpo discente (5,7%). Dentre as temáticas mais presentes nesta categoria estão: o acesso ao ensino superior (42%), o perfil do estudante (32%) e o desempenho do estudante (17%).

Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) realizaram um estudo sobre a produção científica nacional recente acerca da educação superior. As categorias e subcategorias temáticas foram identificadas como: corpo discente – perfil, desempenho, relações interpessoais, formação profissional e desenvolvimento pessoal (38,2%); corpo docente – formação docente e trabalho docente (23,6%); processo ensino-aprendizagem – motivação, avaliação do desempenho e avaliação de disciplina/curso (38,2%). Bariani e Cols (2004) observaram que as categorias perfil do estudante universitário, trabalho docente e formação profissional do aluno são as que apresentaram maior frequência na literatura.

Os autores nacionais, citados acima, todavia, os quais estão envolvidos no estudo sobre a experiência de formação superior, assinalam que outras temáticas merecem ser investigadas para que se possa compreender de maneira mais ampla quem são os estudantes brasileiros, como percebem e resolvem seus problemas e como se modificam diante da vivência no ensino superior. Desta forma, é possível prever-se o valor da contribuição do presente estudo tendo em vista estender o conhecimento acerca do estudante de ensino superior na medida em que nele se

buscam dados que permitem identificar e analisar a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior.

A entrada no ensino superior corresponde ao primeiro projeto de vida e profissional de muitos jovens, porém pode ser gerador de crises e de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais. Estes desafios são descritos como a adaptação à instituição e ao curso, níveis maiores de autonomia na aprendizagem, novas exigências cognitivas e de estudo, gestão do tempo e do dinheiro, afastamento dos amigos e dos familiares, relacionamento com os professores e os colegas de classe, tipo de moradia, e perspectivas com a carreira. Outras dificuldades enfrentadas dizem respeito à ausência de um repertório básico para acompanhar as exigências acadêmicas, e ainda, a falta de recursos pessoais do estudante e de apoio da instituição, e em alguns casos a inexistência de um projeto vocacional bem definido pode dificultar a integração acadêmica, surgindo níveis maiores de inadaptação, insucesso, insatisfação e até mesmo o abandono do curso (ALMEIDA; SOARES e FERREIRA, 2002; BATISTA e ALMEIDA, 2002; MERCURI e POLYDORO, 2003; NICO, 2000; POLYDORO, 2000).

É importante destacar que o desencontro entre a diversidade de expectativas dos alunos e o que realmente a instituição oferece pode gerar no estudante decepções com sua experiência acadêmica, uma vez que cada instituição tem sua própria característica percebida por meio de suas normas, seu sistema burocrático, sua infra-estrutura, a qualidade de seus programas e serviços, e a expectativa em relação a seus alunos.

Um estudo nacional realizado por Pachane (2003) no qual participaram 122 estudantes de diversos cursos de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, aponta para a questão das expectativas dos estudantes universitários em relação à sua formação. Os estudantes, quanto à expectativa em relação à universidade, relataram que esperavam qualidade na formação (cursos, professores, prática) e, quanto à vida universitária, os relatos destacavam a diversidade

de atividades curriculares e extracurriculares e os relacionamentos pessoais. Além disso, as principais razões para buscar-se a universidade era a preparação para o mercado de trabalho (qualificação, realização, titulação) e realização pessoal (crescimento, ampliação de conhecimentos). A autora confirma, ainda, a necessidade de se conhecerem as expectativas iniciais dos alunos, bem como suas frustrações e satisfações para se chegar ao entendimento do impacto da universidade no desenvolvimento pessoal do estudante.

Em relação ao que a literatura aponta sobre as decepções surgidas pelo desencontro entre as expectativas dos estudantes e o que a universidade realmente oferece, Pachane (2003) constatou que a tentativa de ajuste à universidade parte sempre do estudante tendo em vista evitar a desistência do curso. Os relatos das frustrações dos alunos são em relação ao curso, como carga horária elevada, falta de prática profissional, dificuldade no relacionamento com alguns professores e a falta de didática destes, além da organização da universidade (burocracia, transporte, moradia). Do mesmo modo como os relatos indicavam baixo índice de satisfação com a formação acadêmico-profissional e com a qualidade do curso e da universidade, índices maiores de satisfação foram relatados em relação a aspectos de relacionamentos pessoais, seguidos pela aprendizagem ou o aumento do conhecimento e o crescimento pessoal, a que a autora denominou “desenvolvimento pessoal”.

O momento de ingresso no ensino superior é considerado um período de transição que se inicia com o ingresso do estudante na instituição e se estende até a sua conclusão no momento da formatura. O estudante deverá enfrentar questões acadêmicas, sociais, pessoais e vocacionais e adaptar-se ao novo contexto, sendo necessário lidar com situações novas e, às vezes, desfavoráveis, requerendo recursos pessoais e ambientais para seu enfrentamento. Se o processo de integração for bem sucedido, em especial no primeiro ano, poderá ser um preditor da persistência e do sucesso do estudante durante sua trajetória acadêmica (ALMEIDA, 1998;

AZEVEDO e FARIA, 2004; BATISTA e ALMEIDA, 2002; MERCURI, 2005; VENDRAMINI e COLs., 2004).

O processo de transição é renovado durante toda a formação tendo como novo marco o final do curso, quando o estudante concluinte estará diante de novas tarefas que exigirão adaptação como o estágio, saída da educação superior e inserção no mercado de trabalho. Nesse momento, espera-se do estudante mais autonomia, demonstração de suas habilidades analíticas, instrumentais e sociais dos conhecimentos adquiridos e a adoção de novos papéis e responsabilidades (ALMEIDA e COLs., 1999; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003).

Assim, a transição pode ser entendida 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 o conceito acerca de si e do mundo que o rodeia* (SCHLOSSBER, WATERS e GOODMAN apud PINHEIRO e FERREIRA, 2002, p.137).

Na formação superior, o estudante deverá enfrentar múltiplas e complexas tarefas. Resolvendo-as de forma bem sucedida obterá sucesso e satisfação acadêmica durante toda a sua formação superior. Estas tarefas estão associadas a quatro dimensões: a) Acadêmica: inclui adaptações aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo sistema de avaliação e ensino e ao novo papel de estudante; b) Social: inclui novos padrões de relacionamentos interpessoais mais maduros com a família, professores, colegas, sexo oposto e figuras de autoridade; c) Pessoal: inclui o desenvolvimento da identidade, maior conhecimento de si próprio e ampliação da visão pessoal do mundo; e d) Vocacional/institucional: inclui o desenvolvimento de uma identidade vocacional, comprometimento com a formação profissional e com a carreira (ALMEIDA e COLs., 1999; ALMEIDA e SOARES, 2003).

O estudo de Azevedo e Faria (2004) com 137 alunos de ensino superior de uma universidade portuguesa, confirma este impacto da transição em estudantes de ensino superior.

Os autores consideram igualmente o novo contexto como exigente e nem sempre receptivo às expectativas dos estudantes. De forma semelhante às observações de Almeida e cols. (1999), observaram que a transição está relacionada a seis dimensões teóricas que correspondem a fatores envolvidos na transição e adaptação ao ensino superior. As três primeiras dimensões avaliam a contribuição das redes de apoio social. São elas: 1) Professores: inclui um conjunto de características dos professores que contribuem para a adaptação ao contexto universitário; 2) Família: inclui aspectos ligados à família que contribuem para a adaptação do estudante; 3) Pares: inclui aspectos ligados aos pares que contribuem para a adaptação do estudante. As outras três dimensões estão relacionadas ao processo de formação (curso e currículo), aos aspectos físicos da instituição e à avaliação de seu impacto na adaptação à vida acadêmica. São as seguintes dimensões: 4) Organização do curso: inclui a contribuição de aspectos relacionados aos horários, obrigatoriedade e ritmo das aulas, e organização do semestre/ano para a adaptação; 5) Conteúdos programáticos: inclui a contribuição dos aspectos relacionados a conhecimentos acadêmicos anteriores, exames, matérias, prazos, método de estudo para a adaptação; 6) Espaços físicos: inclui aspectos como as instalações, serviços, acesso à avaliação os quais contribuem para a adaptação do estudante.

De outro ponto de vista, o impacto da educação superior no estudante também pode ser analisado baseando-se nas rupturas identificadas com o ingresso na nova realidade educacional. Para Pachane (2003), ao ingressar no ensino superior, o estudante é exposto às seguintes rupturas: a) com seu passado (vínculos anteriores, valores, laços afetivos e *background* familiar); b) com as expectativas iniciais em relação à universidade; c) com o modelo de ensino e aprendizagem; d) com ele próprio (autoconhecimento, novos valores); e) com a visão de mundo (ampliação, diversificação); e f) com os relacionamentos.

Do mesmo modo, estes achados confirmam o que Tinto (1988) considerou quando se referiu ao rito de passagem, descrito por Van Gennep, em 1960, pelo qual os estudantes passam ao ingressar no ensino superior, incluindo os estágios da separação, transição e integração. O estágio da *separação* requer do estudante a separação dos hábitos e modelos passados, associados com o local do ensino médio e residência, para poder tornar-se um membro da nova instituição. Esse processo pelo menos temporariamente é desorientador e pode afetar sua permanência no curso. Assim, o estágio da *transição* exige do estudante, a aquisição de normas e modelos de comportamentos apropriados para integrar-se à nova comunidade da faculdade. Este estágio é acompanhado de um senso de perda, confusão e até desolação, pois o estudante está de certa forma distante do padrão de vida anterior, mas ainda não está integrado ao novo ambiente, podendo trazer dificuldades em permanecer na instituição. E o estágio da *integração* requer do estudante contato com os outros membros da instituição, como professores, outros estudantes, funcionários e ocorre quando ele passa a adotar as normas e padrões de comportamentos presentes no ambiente acadêmico e social da instituição.

Para Tinto, integração é o quanto o indivíduo compartilha das atitudes normativas, dos valores comportamentais dos colegas e do corpo docente, e respeita as exigências formais e informais, para fazer parte da comunidade ou da instituição (TINTO, 1975). O processo de integração ocorre na interação entre estudante e instituição e deve ser compreendido de maneira recíproca e dinâmica em que estudantes também são ativos na modificação do ambiente institucional (POLYDORO; PRIMI; SERPA; ZARONI e POMBAL, 2001).

Neste caso, as instituições podem oferecer diversos tipos de programas que servirão de oportunidades para o novo estudante estabelecer contato com os outros membros da instituição, possibilitando a sua integração no meio acadêmico. Dá-se o contrário, quando o estudante tem de

se integrar por sua própria conta, sem assistência e sem habilidade para tal, o que pode dificultar sua permanência no curso ou na instituição (TINTO, 1988).

Diante da peculiaridade da experiência vivida por cada um dos estudantes, faz-se necessário evidenciar que a transição não deve ser considerada negativa, visto que, se está permeada do consistente desafio e apoio, caracteriza-se como uma oportunidade de obtenção de maior autonomia e competência em determinada área. Por outro lado, não há transição exclusivamente positiva e sem rupturas, porque lhe é inerente um período para adaptação (PINHEIRO e FERREIRA, 2002).

Deste modo, a idéia não é evitar a transição e os desequilíbrios causados por esse momento, visto que a transição provoca mudanças nos estudantes, os quais são decorrentes da experiência na educação superior. As mudanças devem ocorrer, porém, de forma controlada, de modo a evitar desgaste no ânimo dos estudantes, aumentando as chances de integração e de permanência na educação superior.

Para que a integração na educação superior ocorra de forma bem sucedida, faz-se necessário um maior entendimento dos aspectos que ela envolve. A seguir, serão apresentadas as faces pelas quais a integração tem sido examinada e as conclusões a respeito do seu dinamismo pela ótica de diversos autores.

2. Integração na educação superior

A integração do estudante na educação superior aparece como preocupação de vários estudiosos, e tem sido entendida como um processo multifacetado construído em torno das relações que se estabelecem na troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes, e os sistemas acadêmico e social que compõem a universidade. Trata-se de um

processo dinâmico que envolve o confronto entre as exigências das atividades acadêmicas e as relações interpessoais e sociais, bem como aquelas relacionadas à identidade pessoal e à escolha da carreira, gerando modificações tanto no estudante, como no ambiente institucional (ALMEIDA e FERREIRA, 1999; POLYDORO, 2000; POLYDORO e COLs., 2001).

O processo de integração² no ensino superior abrange uma variedade de fatores relacionados ao estudante e ao contexto universitário, podendo ser descrito tomando-se por base cinco dimensões: a) Pessoal: envolve o bem estar psicológico e físico, e aspectos da própria pessoa; b) Interpessoal: envolve o estabelecimento de relações com a família, colegas, professores, busca de suporte; c) Acadêmicas: envolve a organização do estudo, recursos de aprendizagem, uso do tempo; d) Institucionais: envolvimento com as atividades, com os colegas e com a universidade; e) Vocacional: envolve a adaptação com o curso e projetos com a carreira e profissão (ALMEIDA e COLs., 1999 e 2002).

Outros autores interessados no entendimento da integração do estudante já haviam encontrado dimensões semelhantes. Baker e Siryk (1989) associam estas quatro dimensões relacionadas à adaptação: a) Ajustamento acadêmico: atendimento às demandas institucionais; realização das tarefas acadêmicas, desempenho e a satisfação com o curso; b) Ajustamento relacional-social: atendimento às demanda interpessoais e sociais na relação com professores e colegas e satisfação com o ambiente acadêmico; c) Ajustamento pessoal-emocional: relaciona-se ao estado físico e psicológico do estudante; d) Comprometimento com a instituição e aderência: relaciona-se com o compromisso do aluno com a instituição e o curso.

Na revisão da literatura foram encontrados vários estudos que investigaram a integração relacionada a outros fatores como rendimento acadêmico, opção de curso, permanência ou

² Os termos integração, adaptação e ajustamento serão utilizados mantendo-se a forma original usada pelos autores citados e para fins deste trabalho não serão compreendidos como fenômenos diferenciados.

desistência, suporte social, expectativas acadêmicas e envolvimento extracurricular (ALMEIDA; GONÇALVES; SOARES; MARQUES; MACHADO; FERNANDES; MACHADO; CASAL e VASCONCELOS, 2004; BATISTA e ALMEIDA, 2002; NAPOLI e WORTMAN, 1998; PINHEIRO e FERREIRA, 2002; SOARES e ALMEIDA, 2002; SOARES; ALMEIDA e VASCONCELOS, 2001).

Os autores Napoli e Wortman (1998), com base no modelo teórico de evasão desenvolvido por Tinto, em 1975, buscaram estudar as influências da mediação de medidas psicossociais na evasão de 1.011 estudantes que freqüentavam uma universidade de dois anos que é composta por três campus. Os autores concluíram que a integração acadêmica é influenciada diretamente por vários fatores psicossociais (ex.: eventos de vida, suporte social, auto-estima, competência social, responsabilidade pessoal, bem-estar psicológico, e satisfação acadêmica) e pelas características pessoais dos estudantes (ex.: status socioeconômico, compromisso institucional e objetivo inicial, comprometimento, disposto, interessado e responsável). Foi verificado que os estudantes mais integrados academicamente estavam entre os mais interessados, dispostos e responsáveis, com alta auto-estima, mais satisfeitos academicamente, com maior suporte social, com poucos eventos negativos na escola e com mais eventos negativos fora da escola. Notaram, ainda, estes autores que as decisões de permanecer ou sair da graduação sofriam impacto direto e positivo da integração acadêmica e social, do compromisso institucional e o objetivo inicial em graduar-se. Assim, os estudantes com compromisso e objetivo inicial e que tinham melhores realizações acadêmicas eram mais integrados academicamente.

As atividades extracurriculares apresentam-se como uma variável que afeta a integração do estudante no contexto universitário. No estudo de Soares e Cols. (2001) com 223 estudantes de 28 cursos de uma universidade portuguesa, verificou-se que os estudantes que participavam de atividades associativas, esportivas e culturais, apresentaram percepções de melhor relacionamento

com os colegas, considerando a diversidade de amizades, oportunidades de trabalhar em grupos e o aprimoramento das relações interpessoais. Em particular, isto ocorria com aqueles estudantes que moravam longe da família, ao passo que aqueles que participavam de atividades acadêmicas apresentaram melhores percepções do relacionamento com os professores e tinham objetivos vocacionais mais definidos. Por outro lado, os estudantes que não participavam de atividades associativas, apresentaram melhor rendimento acadêmico, uma vez que esse tipo de atividade extracurricular exigia investimento de tempo e outros recursos pessoais. Em relação à integração, foi verificado entre aqueles que participavam de atividades extracurriculares, quer acadêmica, quer associativa, melhores percepções de adaptação à universidade do que aqueles que apenas se dedicavam ao estudo.

No Brasil, Capovilla e Santos (2001) buscaram avaliar a influência das atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de 87 estudantes do curso de odontologia de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo. Constataram que as atividades que apresentaram maior frequência de escolhas foram estas: conversar com professores fora da sala de aula, estágios relacionados à odontologia, morar em um alojamento e atividades voluntárias. A atividade extramuro *estágios relacionados à odontologia* demonstrou provocar mudanças significativas no desenvolvimento pessoal do estudante nas áreas de raciocínio reflexivo, competência social e noção de propósito, ao passo que as *atividades voluntárias* apresentaram mudanças na autoconfiança do estudante. Outra mudança significativa nos estudantes nas áreas de habilidade acadêmica e em autonomia foi provocada pela atividade extramuro *participar em projetos de pesquisa*. *Conversar com professores*, entretanto, também apresentou uma correlação negativa com a maioria das áreas de desenvolvimento, alcançando um resultado significativo apenas em relação a altruísmo. As áreas de desenvolvimento pessoal que obtiveram médias mais altas foram: altruísmo, autoconfiança, aplicação de conhecimentos, autonomia, noção de

propósito, raciocínio reflexivo, competência social, competência vocacional e aquisição de conhecimentos. As autoras concluíram que as atividades extramuros provocam mudanças em diversas áreas do desenvolvimento pessoal do estudante.

Outro estudo nacional importante para o entendimento do impacto das atividades não obrigatórias foi realizado por Fior e Mercuri (2003) com 16 universitários de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Por este estudo, verificou-se que todos os estudantes entrevistados afirmaram que as atividades ou experiências não obrigatórias contribuíram para sua formação. As atividades não obrigatórias referidas pelos estudantes as quais contribuíram para sua formação foram estas: atividades de liderança, contato com os pares, atividades acadêmicas, contato com os professores, atividades de trabalho, viagens contexto institucional e outras atividades. As alterações sentidas pelos estudantes valendo-se das atividades não obrigatórias foram: aplicação de conhecimentos, autoconfiança, competência social, altruísmo, autopercepção, habilidades acadêmicas, noção de propósito, raciocínio reflexivo, aquisição de conhecimentos, competência vocacional, apreciação cultural, autonomia, competência prática, e outras atividades. Quanto às atividades que envolviam contato com os pares, estas foram apontadas como as que produziram a maior variedade de alterações pessoais. As autoras concluíram que o processo educacional envolve experiências que vão além daquelas vividas em sala de aula e das atividades curriculares obrigatórias e que as de natureza não obrigatórias possibilitam mudanças do desenvolvimento global do estudante.

Batista e Almeida (2002) realizaram um estudo com 200 alunos de uma universidade portuguesa, no qual relacionaram as cinco dimensões da integração acadêmica (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) com algumas variáveis dos estudantes como opção de curso, mobilidade e gênero: Na dimensão *pessoal*, os estudantes que moravam com seus familiares apresentaram melhor equilíbrio emocional e estabilidade afetiva. Eram mais otimistas

e mais autoconfiantes, apresentaram melhor competência nas tomadas de decisões e eram superiores no bem-estar físico e psicológico, além de apresentarem melhores hábitos de estudo, competência na gestão de tempo e preparação para as provas, relacionados à dimensão *estudo*, quando comparados com os colegas de outras condições de moradia. Na dimensão *carreira*, os estudantes de primeira opção apresentaram percepção e sentimentos mais positivos de suas competências em relação ao curso, melhores perspectivas de carreira e projetos vocacionais. Na dimensão *interpessoal*, única dimensão em que houve a interação das três variáveis (opção de curso, mobilidade e gênero), as médias variaram mais entre as mulheres. As alunas com outras condições de moradia e que freqüentavam o curso que não correspondia à primeira opção tiveram média inferior quando comparadas com as colegas que cursavam a primeira opção. Foi verificado o inverso com relação às alunas que moravam com os familiares, as que freqüentavam curso de primeira opção as quais apresentaram índices mais baixos de relacionamento interpessoal do que as alunas de curso de outra opção. A dimensão *institucional* não foi relacionada a nenhuma variável dos alunos. Os autores consideraram que os aspectos institucionais abordados por esta dimensão talvez fossem desconhecidos da maioria dos alunos ingressantes. Os autores concluíram que as variáveis estudadas podem influenciar na vivência e percepções dos alunos afetando sua integração na instituição e no curso. E ainda indicaram a necessidade da realização de novos estudos para complementar a compreensão sobre como estas variáveis afetam a integração do estudante.

Destaca-se, assim, mais uma vez a importância deste estudo, que, além de buscar ampliar o conhecimento sobre a integração na educação superior e a satisfação dos estudantes enfocados, busca verificar se as variáveis, idade, gênero, curso, situação acadêmica e situação de trabalho afetam a integração e a satisfação dos que experienciam esse estudo de nível superior.

Para verificar a relação entre o suporte social e a adaptação à educação superior, Pinheiro e Ferreira (2002) realizaram um estudo com 424 alunos de uma universidade portuguesa, no qual buscaram detectar as prováveis correlações mediante estes quatro instrumentos: Escala de Provisões Sociais – SPS³; Questionário de Suporte Social – versão reduzida - SSQ6⁴; Escala de Percepção da Aceitação - PAS⁵; e nove escalas do Questionário de Vivências Acadêmica - QVA⁶ (Adaptação à instituição, Adaptação ao curso, Bases de conhecimentos para o curso, Percepção pessoal de competência, Desenvolvimento de carreira, Relacionamento com professores, Relacionamento com colegas, Bem-estar físico, e Bem-estar psicológico). O estudo encontrou correlações positivas entre as nove escalas do QVA e a subescala SSQ6N - número de suporte social disponíveis; as quatro subescalas PAS (o pai, a mãe, a família e os amigos); e em relação às provisões sociais geral e parciais da escala SPS (orientação, reforço do valor, integração social, vinculação e aliança). Os resultados demonstraram que, quando os estudantes percebem o suporte social elevado, suas vivências acadêmicas são mais positivas e satisfatórias, indicando boa integração no curso e na instituição, expectativas positivas e projetos vocacionais, relacionamentos gratificantes com os professores e colegas, e percepção de bem-estar físico e psicológico.

Nico (2000) trata de um novo sentimento, o *desconforto acadêmico*, que pode surgir quando ocorre decepção entre as expectativas iniciais do estudante e as circunstâncias reais, e afirma que “*as dificuldades percebidas pelo(a) estudante, no momento inicial da frequência acadêmica, são um dos principais obstáculos à sua adaptação e conseqüente integração na universidade*” (p. 162).

³ Russel e Cutrona (1984).

⁴ Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987).

⁵ Brock, Sarason, Sanghvi e Gurung (1998).

⁶ Almeida, Soares e Ferreira (1999).

Soares e Almeida (2002) contribuíram com a apresentação de um outro fator que se relaciona com a integração do estudante no ensino superior. Trata-se das expectativas iniciais dos estudantes. No estudo realizado com 703 alunos de primeiro ano de uma universidade portuguesa, os pesquisadores utilizaram dois instrumentos: o Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA)⁷ e o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Das 17 subescalas foram usadas 11 que se centram mais no aluno. Valendo-se das respostas ao QEA, os alunos foram concentrados em quatro grupos denominados: G1 *alunos surpreendidos* - aqueles que tiveram oportunidade de realizar acima do esperado suas expectativas iniciais ao longo do primeiro ano; G2 *alunos realistas* - aqueles que realizaram basicamente o que já esperavam quando entraram na universidade; G3 *alunos moderadamente desiludidos* - aqueles que realizaram abaixo do esperado suas expectativas iniciais ao longo do primeiro ano; e G4 *alunos desiludidos* - aqueles que realizaram muito abaixo das suas expectativas iniciais. Foi verificado que os *alunos surpreendidos e realistas* com expectativas positivas em relação ao relacionamento com colegas e ao investimento nas atividades do curso, apresentando melhores indicadores em métodos de estudo e em gestão do tempo, assim como melhores indicadores de desenvolvimento vocacional, de adaptação à instituição e de envolvimento em atividades extracurriculares, diferentemente dos alunos que tiveram suas expectativas totalmente frustradas ou moderadas pela experiência universitária. O grupo dos *alunos realistas* também indicou melhor bem-estar psicológico quando comparado com o grupo de alunos *desiludidos* com as expectativas de apoio e envolvimento institucional. Também se diferenciaram os *alunos moderadamente desiludidos* de forma positiva dos alunos *desiludidos* no nível das percepções pessoais de competência e em relação às suas expectativas vocacionais. Neste caso, os alunos que não tiveram seus objetivos e planos vocacionais iniciais comprometidos pela sua experiência universitária, pareciam ter melhores

⁷ Soares e Almeida (2000).

percepções sobre suas capacidades de resolver problemas e ainda percepções de um pensamento mais flexível e complexo.

Almeida coordenou um estudo em Portugal ao longo de alguns anos com publicação em 2004, buscando abranger amplamente a transição, a adaptação e o rendimento acadêmico de estudantes de ensino superior, os participantes eram 314 alunos ingressantes no primeiro ano em 21 cursos oferecidos por uma universidade portuguesa. O estudo integrou a medida de algumas variáveis obtidas por meio do Questionário de Envolvimento Acadêmico – Versão A-*Expectativas* e Versão B-*Comportamentos* - (QEA)⁸, o Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r)⁹, o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA)¹⁰, e o Inventário de Atitudes e Comportamento Habituais de Estudo (IACHE)¹¹.

Constatou-se que o rendimento acadêmico foi afetado por um conjunto de variáveis associadas tanto às características sóciodemográficas (gênero, condições sócio-cultural familiar) dos estudantes no momento da entrada no ensino superior, ao percurso escolar anterior (notas alcançadas no ensino médio, notas de ingresso e opção de curso), bem como à qualidade das experiências no contexto universitário. Foram encontradas evidências de que os resultados obtidos pelos estudantes de primeiro ano dependiam menos do que eles realizaram no contexto universitário e mais do *background* acadêmico, uma vez que refletiam a vivência e a aprendizagem escolar, os métodos de estudo e a motivação escolar, o ambiente social e familiar e ainda os projetos vocacionais do estudante. Outro dado importante é que o ingresso no curso de opção depende da nota de admissão ao ensino superior. Neste caso, as expectativas de

⁸ Soares e Almeida (2001).

⁹ Almeida, Ferreira e Soares (2001).

¹⁰ Soares, Vasconcelos e Almeida (2002).

¹¹ Tavares, Almeida, Vasconcelos e Bessa (2003).

envolvimento acadêmico e o comportamento de envolvimento vocacional e social podem ser afetados, bem como toda a qualidade da experiência no contexto universitário.

Em nosso país, o acesso às universidades assemelha-se ao de Portugal, vale dizer, que o número de candidatos normalmente é muito maior do que o número de vagas oferecidas, e o ingresso no curso de primeira opção dependerá da pontuação alcançada no vestibular. Nas instituições particulares, porém, a realidade, na maioria das vezes, não é a mesma, isto é, o número de vagas ou é igual ou é superior ao número de candidatos (INEP, 2004).

Considerando os aspectos apontados pelos estudos citados, é possível entender que a integração do estudante na educação superior, de fato depende de diversos fatores, assim como é fonte relevante para diferentes mudanças na trajetória dos estudantes. Desta maneira, faz-se necessário avaliá-la de forma adequada para que se possam oferecer elementos para tomadas de decisões na prática educativa. Na revisão da literatura foi possível encontrar alguns instrumentos com o propósito de medir a integração na formação superior. Aqui serão descritos estes instrumentos com a intenção de destacar as dimensões que estão sendo entendidas como componentes do processo de integração.

A escala Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA – foi criada por Almeida e Ferreira em 1997 / Universidade do Minho-Portugal. É uma escala de auto-relato tipo *Likert* de cinco pontos, que procura avaliar a vivência acadêmica dos estudantes, em sua versão original. É constituída de 170 itens distribuídos por 17 subescalas: 1) Bases de conhecimentos para o curso - inclui a preparação para as exigências do curso como capacidade de leitura, escrita, cálculo, e outros; 2) Relacionamento com a família - inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido, necessidade de visitar a casa, o diálogo sobre os projetos pessoais e de carreira; 3) Autonomia pessoal - inclui independência dos pais, colegas e outras figuras significativas da própria gestão dos projetos de vida, iniciativa; 4) Métodos de estudo - inclui acompanhamento das aulas,

anotações, consulta da bibliografia, organização do material; 5) Desenvolvimento de carreira - inclui investimento no curso, elaboração de projetos, perspectiva de realização profissional; 6) Bem-estar físico - inclui aspectos relacionados à saúde física como sono, alimentação, consumo de substância; 7) Bem-estar psicológico - inclui aspectos relacionados à satisfação com a vida, equilíbrio emocional, e outras questões como afetividade, felicidade; 8) Relacionamento com professores - inclui possibilidade de contato e diálogo com os professores dentro e fora da aulas, percepção da disponibilidade de tempo do professor para o aluno; 9) Adaptação ao curso - inclui satisfação com o curso, bem como a organização, qualidade conteúdo do curso; 10) Gestão do tempo - inclui a organização do tempo, o ritmo de preparação das atividades, realização das tarefas cumprimento dos prazos, referentes ao estudo e ao lazer; 11) Adaptação à instituição - inclui sentimentos positivos ou negativos pela instituição, adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços; 12) Gestão dos recursos econômicos - inclui a situação econômica do aluno e o modo como este dispõe de verbas para o envolvimento nas atividades extracurriculares; 13) Auto-confiança - inclui imagens e expectativas pessoais em relação ao rendimento acadêmico, conclusão do curso, colegas e professores; 14) Relacionamento com colegas - inclui as amizades, oportunidade de expressão dos sentimentos, tolerância a diversidade, cooperação entre os pares; 15) Percepção pessoal de competência - inclui percepções da capacidade, das competências em resolver problemas, flexibilidade de pensamento; 16) Envolvimento em atividades extracurriculares - inclui a participação nas atividades culturais, recreativas, esportivas; e 17) Ansiedade na avaliação - inclui comportamentos ansiosos durante a preparação e a realização dos teste, exames e outras formas de avaliação. A análise fatorial com rotação *varimax*, aceitando os valores com saturação igual ou superior a 0,40, explicam 41% da variância. Observam-se diferentes estudos na literatura que utilizam este instrumento, tendo sido

considerado útil para seu objetivo (ALMEIDA e COLs., 2004; BATISTA e ALMEIDA. 2002; SOARES e ALMEIDA, 2002; VILLAR, 2003)

Foi construída a versão reduzida da escala Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA-r – Almeida; Soares e Ferreira (2002), visando a reduzir o tempo de sua aplicação, garantindo a qualidade psicométrica e sua simplicidade de interpretação. A escala é constituída por 60 dos itens originais distribuídos por cinco grandes áreas da integração dos estudantes sendo: 1) Dimensão pessoal - reúne 13 itens centrados nas percepções do próprio estudante sobre seu bem-estar psicológico e físico, aspectos da própria pessoa (autonomia, autoconceito) e aspectos emocionais; 2) Dimensão interpessoal – reúne 13 itens centrados no relacionamento interpessoal com os pares, e amigos, ao passo que outros estão mais centrados no estabelecimento de relações mais íntimas e significativas, e o envolvimento em atividades extracurriculares; 3) Dimensão carreira – reúne 13 itens centrados no curso e expectativas de carreira, na aprendizagem adquirida no curso freqüentado, satisfação com a escolha do curso; 4) Dimensão estudo – reúne 13 itens que descrevem as competências de estudo que se reporta às situações do cotidiano de trabalho (rotina de estudo, gestão do tempo, utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem); e 5) Dimensão institucional – os 8 itens repartem-se em dois fatores, dos quais um reflete um interesse geral pela instituição de ensino que o estudante freqüenta e interesse em prosseguir os estudos na instituição, e o outro agrupa os itens mais centrados na percepção da qualidade dos serviços e infra-estruturas da instituição. Para estudar a validade interna do QVA-r, foi feita a análise fatorial com rotação *varimax* exploratória das cinco dimensões, verificando a existência de um único construto (adaptação acadêmica), explicando 42% da variância. Almeida e Cols. (2004) realizaram em Portugal um novo estudo de validação do QVA-r, mediante uma nova amostra de alunos de primeiro ano, e foi verificado, por meio da análise fatorial, problemas com o item 15 que apresentou carga fatorial baixa (0,10 na dimensão institucional e 0,25 na dimensão

estudo). Este resultado, porém não gerou a exclusão do item, mas sugeriu fragilidade quanto à sua validade. As outras quatro dimensões, entretanto, mantiveram a estrutura dos itens originais do instrumento.

Um outro instrumento estrangeiro encontrado é a Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior - EQIES – Diniz e Almeida, 1997 – A escala possui 14 itens, os quais por meio do estudo da dimensionalidade constituíram duas subescalas: 1) Relacionamento interpessoal – inclui questões de relacionamento com os pares e com os serviços da universidade, e gestão do cotidiano como participação em atividades extracurriculares; 2) Equilíbrio emocional/saúde – inclui as questões relacionadas aos problemas de foro íntimo (amoroso, familiar), os problemas de saúde como perturbações do sono e os problemas emocionais como solidão. O coeficiente *alpha* foi de 0,87.

No Brasil foram encontrados dois instrumentos. O primeiro é a Escala de Integração ao Ensino Superior - EIES – Polydoro; Primi; Serpa; Zaroni e Pombal, 2001 – que possui 45 itens com formato de resposta tipo *Likert* de sete pontos, criada com base nas categorias das subescalas do SACQ (*Student Adaptation to College Questionnaire* de Baker e Siryk) e literatura sobre a área. Os itens agruparam-se em 12 subescalas: 1) Relacionamento com colegas - inclui as relações com os colegas, oportunidades para conhecer pessoas na universidade; 2) Ambiente universitário - inclui as relações com os professores, infra-estrutura e atividades oferecidas pela universidade; 3) Investimento acadêmico - inclui desempenho acadêmico, realização das tarefas; 4) Participação em eventos - inclui a participação em atividades esportivas, sociais, culturais e científicas promovidas pela universidade; 5) Enfretamento - inclui estado físico e psicológico relacionado às aulas, às atividades e às avaliações; 6) Aderência à instituição: compromisso com o curso - inclui segurança e interesse pelo curso escolhido; 7) Condições físicas - inclui estado físico que interfere nas atividades acadêmicas; 8) Estado de humor - inclui os sentimentos do aluno; 9)

Relacionamento com os professores - inclui a disponibilidade dos professores em atender os alunos durante e fora as aulas; 10) Aderência à instituição: compromisso com a graduação - inclui interesse pela universidade escolhida; 11) Apoio familiar - inclui as relações com os familiares e o apoio recebido; e 12) Satisfação com o curso - inclui os sentimentos em relação aos colegas, professores, funcionários da universidade e em relação ao conteúdo das disciplinas do curso escolhido. O coeficiente *alpha* de Cronbach foi de 0,86, indicando uma boa consistência interna dos itens na avaliação do construto e integração no ensino superior.

O outro instrumento nacional é a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica - EAVA – Vendramini; Santos; Polydoro; Sbardelini; Serpa e Natário, 2004 – A escala foi construída com base na literatura internacional e em estudos nacionais sobre o universitário com o objetivo de investigar a autopercepção do estudante sobre sua vivência universitária. A escala tem formato de resposta tipo *Likert* de cinco pontos e possui 34 itens que se agrupam em 5 subescalas: 1) Ambiente universitário - inclui sistema de avaliação, interesse pela instituição, atuação dos professores e interesse dos funcionários; 2) Compromisso com o curso - inclui escolha, opção e interesse pelo curso, formação profissional; 3) Habilidade do estudante - inclui aspectos do aluno para acompanhar os estudos e realizar as tarefas com sucesso; 4) Envolvimento em atividades não-obrigatórias - inclui a participação e o envolvimento nas atividades acadêmicas, sociais e culturais oferecidas pela instituição; e 5) Condições para o estudo - inclui aspectos funcionais ligados ao uso do tempo, sono e transporte necessários para realizar as tarefas acadêmicas e pessoais. A escala apresenta-se coerente para a avaliação do construto, integração do estudante com a vida acadêmica, o coeficiente *alpha* de Cronbach foi de 0,87, indicando uma boa consistência interna dos itens na avaliação deste construto.

Sendo a integração um processo multidimensional, construído com base na relação entre o estudante e a instituição e os eventos externos, a similaridade das dimensões destaca que, para

verificar os aspectos relacionados à integração do estudante na educação superior, é importante a utilização de instrumentos sensíveis a fim de captar a experiência vivida por esse estudante durante a sua formação em toda sua complexidade.

Outro aspecto que tem surgido como importante linha de investigação é a preocupação com as percepções, sentimentos e emoções, bem como com o bem-estar e a satisfação acadêmica do estudante de ensino superior. Assim, as considerações de Nico (2000) remetem à experiência subjetiva que o estudante tem durante seu percurso no ensino superior, ou seja, como ele percebe se suas expectativas ou necessidades foram atendidas. A qualidade da sua formação e a qualidade dos seus relacionamentos podem ser indicadores de sua satisfação ou não com o contexto acadêmico no qual está inserido.

Considerando que a experiência subjetiva do estudante tem surgido como preocupação nos estudos do estudante de ensino superior, a satisfação acadêmica, apesar de ser uma das dimensões afetivas desta experiência, não tem recebido atenção por parte dos pesquisadores interessados no estudante de ensino superior, sendo esquecida durante as discussões sobre os resultados ou avaliação da educação superior (ASTIN, 1993; NICO, 2000).

Para se compreenderem melhor os aspectos que estão contemplados na satisfação acadêmica, serão apresentados a seguir os estudos realizados nesta área, enfocando o como a satisfação tem sido entendida pelos investigadores e sua importância no contexto educativo.

3. Satisfação acadêmica

Apesar dos vários estudos realizados sobre satisfação acadêmica desde a década de 60 (BETZ; MENNE; STARR e KLINGENSMITH, 1971), ainda não existe um consenso entre os

investigadores quanto à natureza do construto da satisfação que permanece sem uma definição clara e com pouca explicação teórica (BENJAMIN e HOLLINGS, 1997).

Alguns autores entendem a satisfação acadêmica como uma avaliação cognitiva que o estudante faz dos resultados de sua experiência educacional, e que receberá influência do ambiente da instituição (ELLIOTT e SHIN, 2002). Para outros autores, a satisfação é vista como um estado emocional prazeroso em desempenhar o papel de estudante (BEAN e BRADLEY, 1986). Neste caso, a satisfação é vista como um resultado psicológico da vida universitária.

Astin (1993) entende a satisfação acadêmica como uma variável que envolve a experiência subjetiva do estudante e sua percepção do valor dessa experiência educacional durante os anos de graduação. A percepção do valor dessa experiência pode ter um peso substancial ao considerar o investimento de tempo e energia para frequentar o ensino superior.

Para Astin (1993), as medidas de satisfação contemplam o nível de satisfação do estudante com a totalidade da experiência com a formação e os aspectos específicos como a qualidade da instrução, o contato com os professores e colegas, o currículo, a administração da universidade e suas instalações e recursos, além da percepção do estudante do ambiente acadêmico e intelectual da instituição.

O estudo da satisfação acadêmica no ensino superior teve sua origem nos trabalhos sobre satisfação ocupacional e desempenho de empregados. Alguns autores compararam a satisfação do funcionário com a do estudante que, de forma semelhante, precisa efetivamente participar do ambiente acadêmico para permanecer nele, na medida em que suas necessidades também sejam atendidas pelo ambiente acadêmico que o recompensará por seus esforços (BEAN e BRADLEY, 1986; BETZ e COLs., 1971; PENNINGTON; ZVONKOVIC e WILSON, 1989).

Atualmente a satisfação acadêmica tem sido vista por alguns autores como a percepção que os estudantes têm da sua experiência educacional, e também que esta percepção pode

interferir no nível de envolvimento do estudante com a instituição, além de ter implicações para o âmbito da permanência (ABRAHAMOWICZ, 1988; KNOX; LINDSAY e KOLB, 1992; PIKE, 1993). Outros entendem que esta percepção abrange a trajetória acadêmica e sua natureza é dinâmica e contextual, ou seja, a satisfação do estudante pode mudar com sua experiência educacional e também ser afetada por algumas características do estudante (PENNINGTON e COLs., 1989). Por incluir diferentes áreas da experiência acadêmica dos estudantes como o currículo, o ensino, as relações estabelecidas e as condições proporcionadas pelo contexto universitário, a satisfação também é considerada multidimensional (SOARES e COLs., 2002).

Em vários estudos, a satisfação acadêmica apareceu como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes (BETZ e COLs., 1971; ELLIOTT e SHIN, 2002; KNOX e COLs., 1992; MARTINS, 1998). A satisfação também apareceu como uma das medidas psicossociais mediadoras da integração social e acadêmica do estudante que tem influência em sua permanência na instituição (NAPOLI e WORTMAN, 1998), ou como um dos fatores que afeta o desempenho acadêmico e a decisão do estudante de freqüentar uma determinada instituição (BEAN e BRADLEY, 1986; KAREMERA, REUBEN e SILLAH, 2003; PIKE, 1991).

Os estudos sobre a satisfação acadêmica contribuem para medir como as instituições atendem efetivamente o que os estudantes querem, aquilo de que precisam e esperam. Da mesma maneira, investigar a satisfação do estudante, por uma ampla variedade de experiências com a formação, possibilita à instituição conhecer o que ela tem como ponto forte, bem como melhorar outras áreas, além de servir de apoio ao processo de planejamento e de melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a satisfação do estudante com sua experiência acadêmica (LOW, 2000; SANDER e CHAN, 1997).

A satisfação acadêmica foi investigada por vários pesquisadores, relacionando-a com outros resultados educacionais, como desempenho e aprendizagem (BEAN e BRADLEY, 1986; PIKE, 1991; 1993). Outros estudos preocuparam-se em investigar alguns fatores que poderiam afetar a satisfação do estudante, como os departamentos acadêmicos, participação em organizações estudantis, características sócio-demográficas e as características do ambiente (ABRAHAMOWICZ, 1988; KNOX e COLs., 1992; KAREMERA e COLs., 2003; UMBACH e PORTER, 2002). As mudanças que ocorrem na satisfação do estudante durante um trimestre acadêmico e a possibilidade de algumas características do estudante afetarem a satisfação foram estudadas por Pennington e Cols. (1989). Os resultados desses estudos contribuem para a compreensão da importância de se verificar a satisfação dos estudantes dentro do contexto educacional.

Bean e Bradley (1986) procuraram estudar o grau de reciprocidade entre satisfação e desempenho, os participantes eram 1.518 alunos universitários. No estudo, a satisfação do estudante e o desempenho acadêmico aparecem como variáveis endógenas que são afetadas pelas seguintes variáveis exógenas: ajustamento institucional, integração acadêmica, utilidade (como alguém utiliza a educação para ingressar no mundo do trabalho e para o autodesenvolvimento), dificuldade acadêmica (percepção dos programas acadêmicos e competitividade), vida social (número de amigos próximos e o senso de controle e confiança que um estudante tem de sua vida social), membro de organização estudantil, série freqüentada e desempenho no ensino médio. Como indicador de desempenho foi considerada a média das notas, e como indicador de satisfação foi considerado o resultado psicológico da vida universitária, ou seja, o quanto o estudante sente-se bem em pertencer à comunidade acadêmica. Sobre a recíproca relação entre satisfação e desempenho, os autores encontraram que a satisfação exerce duas vezes mais influência no desempenho do que o inverso. As variáveis exógenas que influenciaram

significativamente e positivamente na satisfação foram: ajustamento institucional, integração acadêmica, utilidade e vida social. Quanto ao gênero, a satisfação das mulheres sofreu influência positiva da variável ajustamento institucional, e a satisfação dos homens foi influenciada significativamente pela variável integração acadêmica.

Outro estudo que procurou avaliar a recíproca relação entre desempenho (notas) e satisfação foi o de Pike (1991). Para demonstrar a relação entre desempenho e a satisfação, foi usado o modelo de variáveis latentes que incluiu uma variedade de fatores que têm influência no desempenho e na satisfação como gênero, desempenho no ensino médio, habilidades, curso e variáveis de envolvimento com a cultura, com professor e com os pares. Os participantes eram 1.267 estudantes concluintes de uma universidade pública dos Estados Unidos da América, pois havia interesse em verificar a interação professor-estudante e interação entre pares. No estudo, foi verificado que a satisfação do estudante tinha um efeito mais forte no desempenho do que o inverso. As variáveis de envolvimento (cultura, professor e pares) foram significativamente relacionadas com a satisfação. O efeito da interação professor-estudante e entre os pares foi positivo, ao passo que envolvimento com a cultura foi negativo. Quanto ao desempenho, os resultados indicaram que não havia relação direta com interação professor-estudante.

Continuando as investigações sobre satisfação com 989 estudantes concluintes na mesma universidade, Pike (1993) buscou a relação entre percepção de aprendizagem e satisfação dos estudantes universitários. No estudo foi verificado que as percepções de aprendizagem e desenvolvimento influenciam a satisfação. O autor argumenta, porém, que a relação entre aprendizagem e satisfação pode ser provocada pelo efeito de halo, que pode refletir um senso global de satisfação com a graduação, uma vez que os estudantes que mais aprendem dizem ter maior satisfação. Seu estudo contribuiu com o cuidado que pesquisadores e avaliadores devem ter na interpretação dos dados de auto-relato das relações sobre a aprendizagem e desenvolvimento

durante a educação superior, particularmente, entre estudantes que relatam a satisfação com a experiência acadêmica.

A preocupação com os fatores que predizem a satisfação, compromisso com a graduação e a evasão do estudante universitário levou Hatcher; Kryter; Prus e Fitzgerald (1992) a realizarem um estudo com o objetivo de investigar a evasão do estudante baseado no Modelo de Investimento de Rusbult¹². Participaram do estudo 174 estudantes de uma instituição de ensino superior de tamanho médio, que avaliaram, no entanto, quatro das sete variáveis do modelo associando-as à matrícula: recompensa, custos, valor da alternativa (atrativos em estar matriculado) e tamanho do investimento. Foi verificado que as variáveis recompensa e custo determinam a satisfação e que esta tem uma influência positiva no compromisso com a graduação. Os autores concluíram que as variáveis do modelo de investimento foram significativamente relacionadas com a satisfação dos estudantes, com o compromisso de os estudantes continuarem matriculados e o conseqüente comprometimento de sua matrícula.

Abrahamowicz (1988) explorou a relação entre a participação do estudante como membro em organizações estudantis e o envolvimento com a instituição, a satisfação e percepção das experiências acadêmicas. Para conduzir o estudo, o autor utilizou o instrumento *College Student Experiences Questionnaire* (CSE) de Pace. Participaram do estudo 343 estudantes membros e não membros de organizações estudantis de uma universidade de meio período. Os *scores* dos estudantes membros de organizações estudantis foram comparados com os *scores* dos estudantes não membros. Os resultados do estudo indicaram um envolvimento significativamente maior entre os estudantes membros de organizações estudantis em outras atividades de aprendizagem e

¹² Rusbult, em 1980, elaborou um modelo geral de comprometimento “Modelo de Investimento”, baseando-se na teoria da troca e que oferece alguns princípios básicos da teoria da interdependência, foi utilizado para prever compromissos em relacionamentos amorosos, de amizade, além de prever a satisfação, compromisso e rotatividade nas organizações.

artísticas relacionadas com a biblioteca, e com os professores. Os estudantes membros de organizações estudantis também apresentaram percepções mais positivas nas áreas interpessoais e não intelectuais do que os estudantes não-membros. Na avaliação do ambiente a percepção dos estudantes que participavam de organizações estudantis foi significativamente mais positiva, sobretudo em relação às escalas que tratavam do relacionamento com os professores, administradores e pares. Além disso, foram encontradas evidências de sentimento mais positivo sobre a graduação entre os estudantes membros de organizações estudantis no resultado do índice de satisfação do CSE, no qual 65% dos estudantes membros responderam estar entusiasmados com a graduação, ao contrário dos não membros, visto que apenas 17% estavam entusiasmados.

Para verificar se a satisfação do estudante com a graduação muda ao longo do trimestre acadêmico, e se as características dos estudantes, como gênero, idade, participação em atividades extracurriculares, afiliação em grêmios, horas de trabalho semanal, desempenho, série, estado civil e tipo de residência influenciam a satisfação, Pennington e Cols. (1989). Participaram do estudo 180 estudantes de uma universidade do interior dos Estados Unidos da América. As autoras verificaram que no meio do trimestre (seis semanas) a satisfação foi descrita como mais baixa comparada com o período de duas semanas e de dez semanas. Os estudantes afiliados a grêmios, que residiam em comunidades, e que não trabalham ou trabalham de 11 a 20 horas por semana, com notas mais altas, relataram alto nível de satisfação com a graduação. Quanto ao gênero, os homens apresentaram índices maiores de satisfação que as mulheres. O estudo suscitou duas questões que merecem atenção: uma trata da necessidade de entender como os estudantes equilibram suas experiências acadêmicas com sua vida familiar e trabalho, já que este equilíbrio implica sua satisfação acadêmica. A outra questão é que o período em que os dados são coletados pode ter um papel importante na percepção, por parte do estudante, da sua experiência acadêmica.

Soares e Cols. (2002) em um estudo com 938 alunos ingressantes de uma universidade portuguesa, verificaram que a satisfação acadêmica sofreu pouco impacto das características de entrada dos estudantes como gênero, médias e opções de curso e de instituição, mas observaram diferença estatisticamente positiva para os homens. As variáveis contextuais como tipo de curso frequentado e participação em atividades extracurriculares, porém, têm maior impacto nos níveis de satisfação. Foi observado que os estudantes de engenharia apresentaram valores significativamente mais baixos do que os alunos de outros cursos. Entre os alunos que participavam de atividades extracurriculares os níveis de satisfação eram mais altos.

Os estudiosos Knox e Cols. (1992) buscaram examinar a satisfação dos estudantes e seus relatos sobre suas experiências como resultado da educação superior. Suas pesquisas com 5.409 estudantes de diferentes instituições de ensino superior do norte do estado da Carolina/USA, constaram que algumas características da instituição como tamanho do campus, prestígio, diversidade extracurricular, e recompensas na carreira ocupacional têm efeito na satisfação. Além disso, ao contrário de outros estudos, observaram estes estudiosos que notas têm um efeito mais significativo na satisfação que outros fatores da experiência educacional.

Na busca, ainda, de evidências do impacto do contexto institucional na satisfação dos estudantes, Umbach e Porter (2002) investigaram o efeito dos departamentos acadêmicos na satisfação de 1.532 estudantes já graduados de uma universidade pública Americana. Constataram que o contato do estudante com professores, diversidade de gênero nos departamentos, ênfase do departamento em pesquisas parecia ter uma relação significativa com a satisfação. Além disso, o estudo detectou que a média das notas é um preditor significativo da satisfação com o curso. Quanto ao gênero, houve diferenças na satisfação. Foi verificado que as mulheres têm índices menores de satisfação e de impacto pela graduação no seu

desenvolvimento. Outro dado refere-se aos alunos transferidos que apresentaram menores taxas de impacto com a graduação que alunos sem experiência anterior na educação superior.

A relação entre características familiares, *background* educacional, clima e serviços da instituição, satisfação e desempenho de 223 estudantes de uma universidade do sul do estado da Carolina/USA, foi investigada por Karemera e Cols (2003). Verificaram os autores que o ambiente escolar, os programas acadêmicos, as atividades e os serviços oferecidos pela instituição correlacionam-se com satisfação e desempenho do estudante. As descobertas dos autores reforçam a idéia de que os serviços para o estudante têm influência em seu desempenho (notas) e aumenta sua satisfação com a graduação. Além disso, a renda familiar não foi associada ao desempenho acadêmico, e o mais importante foi o *background* cultural e educacional.

O estudo realizado por Napoli e Wortman (1998), além de contribuir com dados sobre a integração do estudante, ampliou o entendimento da satisfação. Os autores buscaram avaliar os fatores psicossociais relacionados com a decisão de permanecer ou sair dos estudantes do ensino superior. Para isso basearam-se no modelo de evasão do estudante desenvolvido por Tinto (1975), no qual foram incluídas medidas psicossociais como eventos de vida, suporte social, auto-estima, competência social, responsabilidade e disposição pessoal, bem-estar psicológico e satisfação acadêmica. Os resultados indicaram que a satisfação acadêmica foi positiva e significativamente associada a outro fator psicossocial, o suporte social, e com algumas características de entrada do estudante, as média das notas no ensino médio e responsabilidade pessoal. O nível baixo de satisfação foi associado aos eventos de vida negativos ocorridos na instituição e fora dela.

Estudos brasileiros sobre a integração no ensino superior também levantaram dados sobre a satisfação do estudante, os participantes eram 303 estudantes universitários de uma instituição privada do interior do estado de São Paulo. No estudo realizado por Polydoro e Primi (2003) foi

verificado que o fator “satisfação com o curso”, que pertence a escala de Integração Acadêmica ao Ensino Superior (EIES), está associado à necessidade de apoio e valorização das relações de amizade, e a percepção de satisfação pode demonstrar congruência entre as características do estudante e o ambiente em que está inserido.

Na pesquisa desenvolvida por Mercuri e Grandin (2003) com estudantes ingressantes no ano de 1995 em 14 cursos de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, cujo objetivo era analisar as condições de integração acadêmica e social durante o primeiro ano de graduação e identificar sua relação com o destino acadêmico (curso finalizado ou evasão), foi verificado que os aspectos segurança com a escolha do curso, segurança profissional propiciada pelo curso, aprovação familiar com a escolha do curso, satisfação com a atuação dos professores, grau de probabilidade de permanência no curso e satisfação com seu desempenho acadêmico apresentam uma forte relação com a decisão de permanência ou de evasão dos estudantes de seus cursos de ingresso.

Na revisão da literatura, não se localizou nenhuma pesquisa nacional cujo foco fosse a satisfação de estudantes de ensino superior. Localizaram-se, no entanto, os estudos de Sisto e Cols. (2001a e 2001b) que construíram uma escala sobre satisfação escolar que visava avaliar a satisfação do aluno de ensino fundamental. A escala Avaliação de Satisfação Escolar (ASE) busca informações sobre a satisfação escolar geral do aluno e de quatro outros fatores: motivação, percepção da escola, afetividade e auto-estima.

Apesar da aparente complexidade deste construto, a maioria das medidas da satisfação do estudante é criada para avaliar a satisfação global com o contexto acadêmico. O grau de satisfação do estudante e a importância atribuída por ele aos diversos aspectos da vida acadêmica podem se diferenciar (ELLIOTT e SHIN, 2002). Para melhorar a eficácia da avaliação da satisfação, alguns autores sugerem que a satisfação deva ser analisada com base na relação entre

as expectativas ou nível de importância atribuída pelo estudante aos aspectos do contexto educacional (GROUP NOEL-LEVITZ, 2003; LOW, 2000).

Os aspectos assinalados pelos estudos citados foram considerados para destacar a relevância de avaliar a satisfação acadêmica, na medida em que oferecem informações para elencar mudanças na prática educativa. Na revisão da literatura foi possível encontrar alguns instrumentos com o propósito de medir a satisfação dos estudantes de ensino superior. Os instrumentos serão apresentados com a intenção de destacar como as dimensões que compõem a satisfação acadêmica estão sendo entendidas.

O instrumento *College Student Satisfaction Questionnaire* - CSSQ foi criado por Betz, Klingensmith e Menne em 1970, com a finalidade de fornecer um instrumento psicometricamente mais eficaz para avaliar a satisfação do estudante e proporcionar informações adicionais em relação aos seus componentes. Foram definidas seis dimensões iniciais da satisfação com base em pesquisas de satisfação com o trabalho e variáveis específicas do ambiente acadêmico: 1) Políticas e Procedimentos - inclui as políticas e procedimentos que afetam as atividades e progressos dos estudantes, como escolha das matérias, uso do tempo livre; 2) Condições de Trabalho - inclui as condições físicas da vida acadêmica, como limpeza e conforto da residência, adequação das áreas de estudo no campus, qualidade das refeições, infra-estrutura para descanso entre as aulas; 3) Compensação - inclui a quantidade de investimentos (esforços) necessários para alcançar os resultados acadêmicos, e seu efeito dessa demanda nas realizações de outras necessidades e objetivos; 4) Qualidade da Educação - inclui as várias condições acadêmicas relacionadas ao desenvolvimento intelectual e vocacional do estudante, como a competência e vontade de ajudar dos professores e funcionários, e a adequação do currículo, método de ensino e tarefas requeridas; 5) Vida Social - inclui as oportunidades para encontros socialmente relevantes, como namoro, pessoas interessantes e compatíveis, amizades, participação em eventos e

atividades sociais informais no campus; e 6) Reconhecimento - inclui as atitudes e comportamento do professor e outros estudantes que indicam a aceitação do estudante como um indivíduo de valor. Os resultados das análises estatísticas dos instrumentos indicaram que a dimensão “Políticas e Procedimentos” não se mostrou como uma dimensão estável ou apropriada à satisfação geral do estudante com a instituição, gerando sua exclusão. O questionário CSSQ passou a ser constituído de cinco escalas com 70 itens, tidas como importantes dimensões da satisfação do estudante (BETZ e COLs., 1971; DeVORE e HANDAL, 1981).

Outro instrumento é o *Student Satisfaction Inventory* – SSI criado pelo grupo Noel-Levitz, baseado nos princípios da teoria do consumidor. O instrumento é utilizado com o objetivo de obter anualmente uma avaliação institucional. É possível encontrar o instrumento em duas versões, uma com 73 itens para instituições de quatro anos e outra com 70 itens para instituições de dois anos. Cada item relata uma experiência no campus que deve ser analisada segundo o nível de importância e de satisfação do estudante. O instrumento é composto de 12 escalas para cada tipo de instituição. Assim: 1) Eficácia do Conselho Acadêmico - avalia o programa de aconselhamento acadêmico, do conhecimento, competência e acessibilidade do conselheiro, e o interesse pelo estudante; 2) Clima do Campus - avalia as experiências que promovem um senso de orgulho e de pertencer à comunidade acadêmica; 3) Serviço de Apoio - avaliação da qualidade dos serviços e programas de suporte ao estudante; 4) Preocupação com o Individual - avalia o compromisso da instituição e dos que trabalham com os estudantes; 5) Eficácia Instrucional - avalia a experiência acadêmica do estudante, o currículo, o compromisso e outros; 6) Recrutamento e Auxílio Financeiro - avalia a competência dos funcionários e a utilidade dos programas de ajuda financeira; 7) Eficácia na matrícula - avalia questões associadas ao processo de matrícula; 8) Sensibilidade para diversidade da população - avalia o compromisso da instituição com os grupos específicos de estudantes; 9) Cuidado e Segurança: avalia como a

instituição assegura que sua infra-estrutura é segura para os estudantes e a segurança do campus; 10) Qualidade do serviço - avalia as áreas do campus e serviços e interesse pelo estudante; 11) Estudante como centro - avalia a atitude da instituição em relação ao estudante e o senso de valorização; e 12) Serviços Acadêmicos (instituição de dois anos) - avalia os serviços utilizados pelo estudante necessários para alcançar seus objetivos acadêmicos, como biblioteca, laboratórios; ou 12) Vida no Campus (instituição de quatro anos) - avalia os programas oferecidos pela instituição, como esportes e moradia, além dos procedimentos e normas do campus. A interpretação dos dados coletados possibilita o conhecimento das áreas fortes, definidas como acima da média em importância e satisfação (alta importância e alta satisfação) e áreas que precisam de mudança, definidas como acima da média em importância e abaixo da média em satisfação (alta importância e baixa satisfação). O estudo nacional anual sobre a satisfação do estudante, conduzido pelo grupo Noel-Levitz, procura determinar o nível de importância e o grau de satisfação que os estudantes atribuem às áreas de sua experiência acadêmica e avalia se as instituições estão atendendo suas expectativas.

A Escala de Satisfação Acadêmica - Martins (1998) / Universidade do Porto-Portugal, foi construída para contribuir com o estudo sobre a satisfação acadêmica dos estudantes portugueses, visto que, segundo a autora, há uma grande escassez de trabalhos nesta área. A escala é constituída por 20 itens, em formato de resposta tipo *Likert* de cinco pontos, abrangendo cinco dimensões: 1) Pertinência das disciplinas para a formação; 2) Possibilidade de promoção do desenvolvimento; 3) Características da docência; 4) Características físicas de organização e recursos; e 5) Preparação para o exercício da profissão. Estas dimensões foram agrupadas em três fatores: a) Aplicabilidade - relacionado com as disciplinas, preparação para o exercício da profissão; b) Formação - relacionado com as características da docência e da instituição; c) Possibilidade de desenvolvimento - relacionado à realização das atividades e desenvolvimento do

espírito crítico e de cooperação. A dimensionalidade da escala foi avaliada por meio de análise fatorial com rotação *varimax*. Foram considerados apenas os itens com saturação acima de 0,40, confirmando três fatores: Fator I - Aplicabilidade; Fator II - Formação; e Fator III - Possibilidade de promoção do desenvolvimento. O coeficiente *alpha* de Cronbach obtido foi de 0,85.

O Questionário de Satisfação Acadêmica - QSA – Soares, Vasconcelos e Almeida / Universidade do Minho-Portugal (2002) é um questionário de auto-relato que procura avaliar o grau de satisfação dos estudantes associado a diversos aspectos da sua experiência universitária. É constituído por 13 itens, cada qual com um formato de resposta *Likert* de cinco pontos. Os itens que integram o QSA procuram avaliar as seguintes dimensões da satisfação dos alunos: 1) Sociais - contemplam a qualidade das relações estabelecidas com elementos dentro do contexto universitário e fora dele; 2) Institucionais - contemplam as infra-estruturas, equipamentos e serviços disponíveis na instituição que frequentam; e 3) Curriculares - contemplam as atividades e características inerentes ao curso em que se encontram inscritos. Pela análise fatorial com rotação *varimax* foram identificados três fatores, explicando 51% da variância dos resultados nos itens: a) Fator 1 “Satisfação com o curso”, avalia o grau de satisfação dos estudantes em relação às atividades e organização do curso, além da satisfação do estudante com o investimento pessoal no curso e a qualidade das relações com os professores; o coeficiente *alpha* de Cronbach foi de 0,75; b) Fator 2 “Satisfação Institucional”, avalia o grau de satisfação dos estudantes em relação à infra-estrutura, serviços e equipamentos disponíveis na instituição, bem como as atividades extracurriculares oferecidas e a qualidade das relações com os funcionários; o coeficiente *alpha* de Cronbach foi de 0,63; e c) Fator 3 “Satisfação sócio-relacional”, avalia o grau de satisfação dos estudantes em relação à vida académica, a qualidade das relações com os colegas do seu curso e de outros cursos e também com os familiares e outras pessoas significativas; o coeficiente *alpha* de Cronbach foi de 0,65. Apesar de o instrumento ter apresentado coeficientes baixos, os

autores sugerem a sua utilização na investigação e intervenção com estudantes do ensino superior em Portugal.

A revisão das escalas existentes possibilitou o contato com a diversidade das dimensões que cada escala se propõe para avaliar a satisfação com a experiência acadêmica. A satisfação acadêmica contempla uma variedade de aspectos relacionados ao curso, à instituição e às oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como os aspectos relacionais envolvidos no contexto acadêmico. Essa dimensão mais afetiva e emocional da vida acadêmica dos estudantes tem sido incluída nos estudos, uma vez que pode afetar sua integração.

Como visto na descrição dos estudos sobre integração e satisfação, a relação entre estas variáveis tem despertado o interesse de investigadores e profissionais ligados à gestão e atuação na educação superior. A literatura aponta certa polêmica sobre a recíproca relação entre integração e satisfação. Bean e Bradley (1986) notaram que a integração afeta diretamente a satisfação, ao passo que Napoli e Wortman (1998) observaram o inverso, isto é, que ambas a integração acadêmica e a social foram afetadas diretamente pela satisfação. Considerando que os estudantes respondem diferentemente aos desafios propostos pela educação superior, diversos estudos têm investigado os vários aspectos relacionados à integração, uma vez que esta pode influenciar nas decisões de os estudantes permanecerem ou não na educação superior, e que a satisfação pode afetar ou ser afetada pela integração. Na falta de estudos brasileiros dessa natureza, investigar a relação entre integração e satisfação pode trazer contribuições importantes para ampliar os conhecimentos sobre a experiência acadêmica.

Estas duas publicações que trazem informações diferentes sobre a relação entre integração e satisfação, evidenciam a lacuna existente a cerca dos dois fenômenos. A partir destes estudos considerou-se importante explorar a relação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica.

4. Objetivos

Direcionados pela necessidade de ampliar a compreensão da vivência na educação superior, em especial de estudantes de instituições privadas de ensino, esta pesquisa pretendeu identificar e analisar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes de uma instituição particular. Em termos específicos buscou-se atender aos seguintes objetivos:

- a) caracterizar os sujeitos participantes;
- b) identificar e analisar a integração na educação superior de estudantes ingressantes e concluintes em suas dimensões, por curso, gênero, idade e situação de trabalho;
- c) identificar e analisar a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes em suas dimensões, por curso, gênero, idade e situação de trabalho;
- d) analisar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de ingressantes e de concluintes;
- e) caracterizar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica dos estudantes por situação acadêmica, curso, gênero, idade e situação de trabalho.

MÉTODO

1. A Instituição

A instituição escolhida para a realização da pesquisada está localizada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma instituição particular de ensino superior, tendo iniciado suas atividades em 1999, oferecendo o primeiro curso na área de Administração com habilitação em Comércio Exterior. Atualmente o número de alunos é de 1.941 e oferece onze cursos de graduação e cinco de pós-graduação em nível de Lato Sensu nas áreas de conhecimentos de Humanas e Exatas no período noturno e apenas um curso de graduação no período diurno.

2. Participantes

Foi realizado um estudo transversal ou seccional com uma amostra de 311 estudantes de ensino superior das primeiras e quartas séries, todos do período noturno, sendo 196 (63,1%) ingressantes e 115 (36,9%) concluintes. O teste *qui-quadrado* mostrou que existe diferença significativa entre os dois grupos ($\chi^2 = 21,096$; g.l. = 1; sig. = 0,000). O número maior de ingressantes já era esperado, pois a própria literatura aponta, por um lado, um crescente número de matrículas no ensino superior e por outro, que é mais reduzido o número de concluintes, o que configura o fenômeno de evasão de curso¹³.

Dos 311 participantes, 55% eram do gênero feminino. Este dado confirma os achados na Sinopse do Ensino Superior do Inep/Mec (2005) mediante o qual é possível verificar um aumento de estudantes do gênero feminino na população discente do ensino superior matriculados em

¹³ Dados da Sinopse do Ensino Superior do Inep/Mec (2005) apontam que o número de matrículas em 2004 chegou a 4.163.733 e concluíram o ensino superior 626.617 estudantes.

2004, que representa 56,4% da população de estudantes de ensino superior. Outros estudos nacionais que investigavam o estudante universitário também encontraram um número maior de mulheres entre os pesquisados (CAPOVILLA e SANTOS, 2001; GRANADO, 2004; POLYDORO e PRIMI, 2003; SANTOS, NORONHA; AMARO e VILLAR, 2005; ZENORINE e SANTOS, 2003). A distribuição dos ingressantes e concluintes por gênero encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de ingressante e concluintes por gênero

| Gênero | Situação Acadêmica | | | | | |
|--------------|--------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Ingressante | | Concluinte | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Masculino | 92 | 46,9 | 48 | 41,7 | 140 | 45,0 |
| Feminino | 104 | 53,1 | 67 | 58,3 | 171 | 55,0 |
| Total | 196 | 100,0 | 115 | 100,0 | 311 | 100,0 |

Nota-se que a predominância do gênero feminino é mantida entre ingressantes e concluintes. Por meio do teste *qui-quadrado* observa-se que o gênero está se mantendo na distribuição dos estudantes nas situações acadêmicas ($\chi^2 = 0,792$; g.l = 1; n. sig. = 0,37).

A idade mínima dos participantes foi de 16 anos e a máxima de 47 anos, com média de 24,56 anos e desvio padrão de 6,17 anos. Neste caso, apenas um participante não informou a idade. A média de idade entre os ingressantes foi de 23,29 anos com desvio padrão de 5,69 anos, e, entre os concluintes, a média foi de 26,55 anos e desvio padrão de 6,39 anos. Ao analisar a média de idade de ingressantes e concluintes nota-se um ingresso tardio na educação superior.

Este fato, associado à frequência de um curso noturno de uma instituição particular de ensino, permite inferir uma tendência à não-tradicionalidade da amostra estudada.

Na literatura estrangeira, o estudante não-tradicional é visto como aquele que tem 25 anos ou mais e ainda estuda em meio-período (SPITZER, 2000). Mesmo assim, é muito difícil caracterizar o perfil de um típico estudante não-tradicional em virtude da heterogeneidade de características, uma vez que a idade sozinha não reflete completamente o que se considera não-tradicional. Neste caso, é considerado não-tradicional aquele estudante que possui uma ou mais dessas três características: ser viajante, ou seja, não residir no campus da universidade, ter idade de 25 anos ou mais velho e frequentar uma instituição de ensino superior de meio período (BEAN e METZNER, 1985).

Para facilitar a análise por idade, os estudantes foram agrupados em três faixas etárias. A primeira com idade de 16 a 21 anos, quando se procurou abranger os estudantes com idade considerada tradicional pela literatura internacional e nacional (até 21 anos); a segunda faixa etária (22 e 25 anos) e a terceira faixa etária (a partir de 26 anos), composta por estudantes adultos que, por diferentes razões, estiveram fora do sistema de ensino por um período de tempo. Esta mesma divisão foi encontrada em Granado (2004) e em Bariani (2005). A frequência e a porcentagem dos estudantes ingressantes e concluintes distribuídos por faixa etária são apresentadas na Tabela 2.

Observa-se que, do total dos participantes, 38,7% eram estudantes de idade considerada tradicional pela literatura (entre 17 e 21 anos), dos quais a maioria encontrava-se entre os ingressantes (n=91). Observa-se, entretanto, um número grande de estudantes não-tradicionais entre os ingressantes (n = 53; 27%), confirmando os dados da Sinopse do Ensino Superior (INEP, 2005) que registra um crescimento de estudantes adultos mais velhos ingressando na educação superior. Como já era esperado, encontrou-se um número grande de estudantes mais velhos nas

séries mais adiantadas (n=46; 40,4%). O teste de *qui-quadrado* mostrou que a idade a apresentase diferente na distribuição dos estudantes nas situações acadêmicas ($\chi^2 = 13,650$; g.l = 2; n. sig. = 0,001).

Tabela 2. Distribuição de ingressantes e concluintes por faixa etária

| Faixa etária | Situação Acadêmica | | | | | |
|---------------------|--------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Ingressante | | Concluinte | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| de 16 a 21 anos | 91 | 46,4 | 29 | 25,4 | 120 | 38,7 |
| de 22 a 25 anos | 52 | 26,5 | 39 | 34,2 | 91 | 29,4 |
| a partir de 26 anos | 53 | 27,0 | 46 | 40,4 | 99 | 31,9 |
| Total | 196 | 100,0 | 114 | 100,0 | 310 | 100,0 |

Os cursos escolhidos para compor este estudo foram aqueles que possuíam todas as séries implantadas no período da coleta dos dados, deste modo: Administração (com habilitação em Comércio Exterior, em Turismo e em Análise de Sistemas), Ciências da Computação, Jornalismo, Publicidade e Propaganda. Este conjunto de cursos está próximo do perfil encontrado nas instituições particulares nas quais se observa uma predominância de cursos das áreas de ciências humanas (INEP, 2004).

A distribuição dos participantes nos cursos escolhidos para este estudo apresentou-se da seguinte maneira: 35% no curso Administração-Comércio Exterior; 17,7% no curso Administração-Análise de Sistemas; 16,7% no curso Ciências da Computação; 10,6% no curso Publicidade e Propaganda; 10,3% no curso Jornalismo; e 9,6% no curso Administração-Turismo.

A distribuição da frequência e porcentagem dos estudantes ingressantes e concluintes por curso é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição dos ingressantes e concluintes por curso

| Curso | Situação Acadêmica | | | | | |
|---------------------------|--------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Ingressante | | Concluinte | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Adm - Comércio Exterior | 63 | 32,1 | 46 | 40,0 | 109 | 35,0 |
| Adm – Turismo | 26 | 13,3 | 4 | 3,5 | 30 | 9,6 |
| Adm - Análise de Sistemas | 35 | 17,9 | 20 | 17,4 | 55 | 17,7 |
| Ciências da Computação | 31 | 15,8 | 21 | 18,3 | 52 | 16,7 |
| Jornalismo | 17 | 8,7 | 15 | 13,0 | 32 | 10,3 |
| Publicidade e Propaganda | 24 | 12,2 | 9 | 7,8 | 33 | 10,6 |
| Total | 196 | 100,0 | 115 | 100,0 | 311 | 100,0 |

De maneira geral, nota-se que a amostra é particularmente formada por estudantes de Administração, incluindo-se as três modalidades (n=194), predominância essa que também é verificada no estudo do Inep (2005)¹⁴. Ao analisar os cursos individualmente, vê-se que os ingressantes e concluintes são na maioria do curso de Adm-Comércio Exterior. Os cursos com menor número de ingressantes são Jornalismo e Publicidade e Propaganda, e com menor número de concluintes é o de Adm-Turismo e Publicidade e Propaganda. O teste *qui-quadrado* demonstra que há uma distribuição esperada dos estudantes dos cursos nas situações acadêmicas ($\chi^2 = 11,420$; g.l. = 5; n. sig. = 0,044).

¹⁴ A Sinopse do Ensino Superior (INEP, 2005), mostra que o curso com maior número de matriculados é o de Administração (620.718 estudantes do total de 4.163.733).

A maioria dos participantes (96,4%) informou a intenção em continuar o curso, tendo sido observada essa tendência entre os ingressantes (97,4%) e os concluintes (94,7%). Dois alunos deixaram de responder esta questão. Considerando-se que para os concluintes restava apenas um semestre do curso para sua finalização, esperava-se uma maior compatibilidade entre intencionalidade e permanência quando comparados aos ingressantes. De todo modo, o *qui-quadrado* mostra que a intenção em continuar o curso se mantém na distribuição dos estudantes por situações acadêmicas ($\chi^2 = 1,589$; g.l. = 1; n. sig. = 0,207). Como se vê, os ingressantes e os concluintes têm alta perspectiva de continuidade, o que é entendido como condição preditiva de permanência no curso (BEAN e METZNER, 1985; MERCURI e POLYDORO, 2003; TINTO, 1975).

Do total dos participantes, 83,9% exerciam atividade remunerada. Dos estudantes que trabalhavam, 77,8% atuavam em período integral, 16,5% em período parcial e 5,7% sem horário fixo. O número mínimo de horas semanais de trabalho foi de seis e o máximo, de 72 horas, com média de 42,28 horas e desvio padrão de 8,94. Dos participantes trabalhadores, 18 não informaram o número de horas de trabalho. Na Tabela 4 é apresentada a distribuição da frequência e porcentagem dos ingressantes e concluintes por situação de trabalho.

É possível verificar por meio da Tabela 4 que havia uma predominância de estudantes trabalhadores tanto entre os ingressantes (80,1%) como entre os concluintes (90,4%). O tipo de dedicação ao trabalho também era prioritamente integral para os ingressantes (71,3%) e concluintes (87,5%), sendo o período médio semanal de trabalho de 42,77 horas (D.P. = 8,604) e 41,46 horas (D.P. = 9,421) para ingressantes e concluintes, respectivamente. O teste de *qui-quadrado* aponta que a situação de trabalho se mantém na distribuição dos estudantes por situações acadêmicas ($\chi^2 = 5,735$; g.l. = 1; n. sig. = 0,017). Lembrando que todos os participantes

freqüentavam cursos no período noturno¹⁵, esta característica pode ser associada a alunos não-tradicionais, mesmo que a maioria dos estudantes fossem ingressantes e suas idades inferiores a 25 anos.

Tabela 4. Distribuição dos ingressantes e concluintes por situação de trabalho

| Exerce atividade remunerada | Situação Acadêmica | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Ingressante | | Concluinte | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Não | 39 | 19,9 | 11 | 9,6 | 50 | 16,1 |
| Sim | 157 | 80,1 | 104 | 90,4 | 261 | 83,9 |
| Total | 196 | 100,0 | 115 | 100,0 | 311 | 100,0 |

Em síntese, os participantes ingressantes eram na maioria do gênero feminino (53,1%), pertenciam à faixa etária de 16 a 21 anos (46,4%), freqüentavam os cursos de Administração (63,3%), exerciam atividade remunerada (80,1%) em período integral (71,3%) e tinham intenção de continuar o curso (97,4%).

Quanto aos participantes concluintes, na sua maioria, estes pertenciam à faixa etária dos 26 anos em diante (40,4%) e eram, na maioria, mulheres (58,3%), freqüentavam os cursos de Administração (60,9%), exerciam atividade remunerada (90,4%) em período integral (87,5%) e informaram intenção de continuar o curso (94,7%).

Por meio do teste *qui-quadrado*, foi possível verificar uma associação significativa entre situação acadêmica (ingressantes e concluintes), faixa etária, curso e situação de trabalho. É esperada uma mudança na freqüência da faixa etária durante o período de graduação, e que,

¹⁵ Dos 4.163.733 matriculados no ensino superior em 2004, 68% estão nos cursos noturno em instituições privadas (INEP, 2005).

apesar da alta frequência de trabalhadores em ambos os grupos, a maior predominância entre os concluintes pode ser entendida pela proximidade do momento de saída do curso aumentando a probabilidade e intenção de inserção no mundo do trabalho. Releva considerar que a especificidade de cada curso e a constante mudança no mercado de trabalho esteja associada à mudança na frequência dos estudantes em alguns cursos ao longo do tempo.

3. Material

Os participantes responderam a um conjunto de material para coleta de dados. O documento proposto no presente estudo continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) com explicações sobre os objetivos da pesquisa solicitando a participação do estudante e garantindo o sigilo dos dados, e era seguido pelos dois instrumentos escolhidos para a pesquisa: o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida – QVA-r nacional (GRANADO; SANTOS; ALMEIDA; SOARES e GUISANDE, 2005) (Anexo 2) e a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA (POLYDORO e SCHLEICH, 2005) (Anexo 3).

Para obter dados sobre a integração, optou-se pelo Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida - QVA-r nacional, dadas as dimensões que a escala contempla e a qualidade psicométrica observada nos estudos realizados em Portugal (ALMEIDA e COLs., 2002) e no Brasil (GRANADO, 2004; GRANADO e COLs., 2005; SANTOS e COLs., 2005). Esta versão do instrumento é composta por 55 itens em uma escala *Likert* de cinco pontos sendo apresentados apenas os extremos: (1) Nada a ver comigo e (5) Tudo a ver comigo. É solicitado ao estudante que indique suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Este instrumento explica 40,4% da variância total e apresenta consistência interna de 0,8839. No Quadro 2 são apresentadas as cinco dimensões, os itens e a respectiva consistência

interna que compõem o QVA-r nacional, conforme organização decorrente do estudo de Granado (2004).

Quadro 2. Descrição das Dimensões do QVA-r

| Dimensões | Descrição da Dimensão | Itens | α |
|----------------------|---|---|----------------------------|
| Pessoal | Envolve o bem estar físico e psicológico; inclui aspectos emocionais e aspectos pessoais, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões, a autonomia e autoconceito. | 4,6,9,11, 13,17,20,23, 25,27,34, 40,47,50 | 0,8386 |
| Interpessoal | Envolve o relacionamento com os colegas; inclui estabelecimento de amizades, atribuição da importância dos colegas, procura de ajuda, e percepção de habilidades sociais. | 1,18,22,24 26,29,31, 33,35,37, 38,54 | 0,8220 |
| Carreira | Envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira; percepção de envolvimento e competência pessoal para o curso e carreira. | 2,5,7,8,14, 19,21,32,46, 49,51,55 | 0,8563 |
| Estudo | Envolve competências, hábitos de estudo e gestão do tempo; inclui estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação. | 10,28,30,36, 39,42,44, 48,52 | 0,7778 |
| Institucional | Envolve o compromisso com a instituição frequentada; inclui intenção em permanecer ou não na instituição, conhecimento dos serviços e avaliação da infra-estrutura. | 3,12,15, 16,41,43, 45,53 | 0,7663 |

Os esforços na adaptação do Questionário de Vivências Acadêmica - QVA (ALMEIDA; SOARES e FERREIRA, 1999) à realidade brasileira iniciou-se com a tradução para o português do Brasil de 75% dos itens do instrumento, e com a realização de um estudo piloto para avaliar a compreensão da nova versão cujos resultados indicaram boa adequação (VILLAR, 2003; SANTOS; NORONHA; AMARO e VILLAR, 2005). Baseando-se nos resultados obtidos neste estudo, Granado (2004) buscou evidências de validação da versão reduzida do QVA-r (ALMEIDA; SOARES e FERREIRA, 2002), verificando a existência de cinco fatores com

eigenvalues acima de 2,0 que explicam 40,4% da variância total. A análise fatorial mostrou a migração dos itens (6, 25 e 31) de uma dimensão para outra, além da exclusão dos itens (18, 23, 26, 29 e 35) por terem obtido carga fatorial menor que 0,30. Os dados indicam o fato de que os estudantes brasileiros podem ter compreendido de forma diferente a redação destes itens. O instrumento QVA-r apresentou evidência de validade baseada na estrutura interna, e de critério (nota). O instrumento QVA-r apresentou boa consistência interna (*alpha* igual a 0,8839) e possibilidade do uso em nossa realidade.

Importa ressaltar que alguns itens do QVA-r possuem redações no sentido negativo, quase todos da dimensão "Pessoal" (4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 25, 27, 34, 40, 47, 50), mas também alguns itens das dimensões "Interpessoal" (26 e 54) e da "Institucional" (41). Neste caso, foi necessário inverter as pontuações indicadas nestes itens antes da análise das respostas de forma que o resultado fosse entendido sempre na mesma direção, isto é, que uma pontuação superior esteja associada a uma percepção positiva da integração na educação superior.

Na falta de um instrumento nacional, em um primeiro momento, optou-se por adaptar a escala Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA) em razão do interesse despertado pelas suas dimensões, o que gerou um estudo piloto para verificar a adequação das adaptações realizadas (POLYDORO e SCHLEICH, 2005). Os resultados do estudo piloto e a análise dos demais instrumentos levaram à construção de um novo instrumento, a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA), que foi utilizada neste estudo.

A Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA (POLYDORO e SCHLEICH, 2005) é composta por 35 itens em uma escala *likert* de cinco pontos sendo apresentados apenas os extremos: (1) Nada satisfeito e (5) Totalmente satisfeito. Ao estudante é solicitado que manifeste o seu grau de satisfação em relação a diversos aspectos da vida acadêmica. Este instrumento explica 47,7% da variância total e apresenta consistência interna de

0,942 (SCHLEICH; POLYDORO e SANTOS, no prelo). No Quadro 3 são apresentadas as três dimensões que compõem a ESEA, os itens e a respectiva consistência interna.

Quadro 3. Descrição das Dimensões da ESEA

| Dimensões | Descrição da Dimensão | Itens | α |
|--|--|--|----------------------------|
| Satisfação com o curso | Envolve o relacionamento com os professores e colegas do curso; domínio do conteúdo e disponibilidade do professor; estratégias de aula e de avaliação; a qualidade da formação e a relação entre envolvimento pessoal e desempenho obtido. | 1,5,8,12, 13,14,21, 25,28,31, 33,34,35 | 0,902 |
| Oportunidade de Desenvolvimento | Envolve as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional proporcionadas em atividades curriculares e extracurriculares ou por programas/serviços de apoio ao estudante; a relação entre o investimento pessoal e financeiro no curso e sua formação. | 2,3,6,9, 10,11,17, 23,24,26 | 0,865 |
| Satisfação com a Instituição | Envolve a infra-estrutura da instituição e salas de aula como conforto, localização, segurança e limpeza; os recursos e equipamentos disponíveis nos laboratórios e biblioteca e o atendimento recebido dos funcionários. | 4,7,15, 16,18,19, 20,22,27, 29,30,32 | 0,866 |

No final de cada escala há uma questão aberta. Estes dados, no entanto, não foram utilizados para o presente estudo já que a análise do conteúdo destas respostas não fazia parte dos objetivos desta pesquisa.

4. Procedimento

Foram escolhidas as aulas de maior frequência do curso em turmas de ingressantes e concluintes no primeiro semestre do ano letivo de 2005. Para a coleta de dados em um primeiro momento, a pesquisadora fez contato com os professores que dariam aula nas turmas no dia da

aplicação do material. Cada professor recebeu informações sobre os objetivos da pesquisa, sobre o material que seria aplicado, sobre as instruções de preenchimento do material e quanto à ordem de aplicação. O material da pesquisa foi colocado em envelopes separados por turma e entregues aos professores. Nos envelopes foi anexada uma folha com as instruções por escrito para reforçar as orientações da pesquisadora.

Os professores contaram com a colaboração de dois monitores, também instruídos pela pesquisadora, para assessorá-los, em momento de dúvida, na comunicação com a pesquisadora e para verificação do material preenchido pelos alunos. Desta forma, foram garantidas as mesmas condições para aplicação do material, ou seja, apresentação das informações sobre os objetivos da pesquisa, manutenção da seqüência e procedimento de aplicação dos instrumentos.

Os alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido no qual foi assegurado o sigilo dos dados obtidos durante a pesquisa. Diante da concordância voluntária dos estudantes quanto à participação, os dois instrumentos foram aplicados de forma coletiva.

Para a análise dos dados foi utilizado o programa estatístico informatizado SPSS (12.0). A confiabilidade da digitação dos dados foi testada inicialmente valendo-se de uma inspeção visual da planilha e realização de análises descritivas. Em seguida escolheram-se aleatoriamente 20% dos casos para a conferência.

Os participantes que responderam menos de 95% de itens em cada escala foram excluídos, o que corresponde a quatro itens da escala ESEA e seis itens do QVA-r. Inicialmente eram 327 participantes, sendo 61,8% ingressantes e 38,2% concluintes. Verificou-se, porém, que dezesseis (16) participantes deixaram de responder as questões do QVA-r a partir do item 50 e foram excluídos do banco de dados. Quando foi observada a ausência de respostas em apenas um dos itens, este foi substituído pelo valor médio de respostas que o próprio estudante apresentou nos demais itens do instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando-se os objetivos propostos neste estudo, procurou-se identificar e analisar a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes de uma instituição particular de ensino superior, assim como analisar a relação entre estas variáveis. Para isto, os dados obtidos foram submetidos a provas estatísticas descritivas e inferencial.

A apresentação e discussão dos resultados foram organizadas em três partes. Inicialmente serão apresentadas as análises sobre a integração na educação superior seguida pelas análises sobre a satisfação acadêmica e, no final, a relação entre ambas as variáveis: integração e satisfação.

1. Integração na educação superior

Como apresentado na seção de método, esta variável foi obtida por meio da versão nacional do QVA-r (GRANADO, 2004; GRANADO e COLs., 2005). Considerando a escala *likert* proposta no instrumento, a resposta do estudante poderia variar de 1 a 5 pontos, e o menor valor está associado à menor integração e o maior valor à maior integração. A Tabela 5 mostra as estatísticas descritivas dos estudantes ingressantes e concluintes na escala QVA-r com os valores mínimos e máximos, as médias ponderadas pelo número de itens e desvios padrões obtidos em cada dimensão e no total.

Tabela 5. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos estudantes ingressantes e concluintes na escala QVA-r

| Dimensões | Situação acadêmica | | | | | | | | | |
|------------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Ingressante | | | | | Concluinte | | | | |
| | N | Min. | Máx. | Média | DP | N | Min. | Máx. | Média | DP |
| Carreira | 196 | 1,67 | 5,00 | 3,96 | 0,68 | 115 | 1,83 | 5,00 | 3,71 | 0,71 |
| Pessoal | 196 | 1,86 | 4,86 | 3,47 | 0,59 | 115 | 1,29 | 5,00 | 3,37 | 0,73 |
| Interpessoal | 196 | 1,58 | 5,00 | 3,71 | 0,65 | 115 | 2,08 | 5,00 | 3,85 | 0,59 |
| Estudo | 196 | 2,22 | 5,00 | 3,58 | 0,61 | 115 | 1,44 | 5,00 | 3,47 | 0,62 |
| Institucional | 196 | 1,88 | 5,00 | 3,72 | 0,68 | 115 | 1,50 | 5,00 | 3,52 | 0,60 |
| Total QVA | 196 | 2,34 | 4,80 | 3,68 | 0,44 | 115 | 2,16 | 4,53 | 3,59 | 0,42 |

Os resultados apontam que os estudantes ingressantes e concluintes estavam percebendo sua integração na educação superior no ponto médio (de 3,37 a 3,96), seja no todo como em cada dimensão estudada. O resultado obtido sugere que, apesar de os estudantes estarem integrados aos aspectos abordados, a média indica a possibilidade de investimento nestes aspectos para efetivar uma melhor experiência de formação dos estudantes, ingressantes e concluintes. A seguir serão apresentadas as médias mais altas e mais baixas de ingressantes e concluintes nas diferentes dimensões, descrevendo-as com base nas descrições gerais dos conteúdos que as compõem.

Entre os ingressantes a média mais alta foi obtida na dimensão “Carreira” (3,96), indicando que estes alunos estão tendo uma percepção mais positiva em relação à escolha de curso e de carreira, assim como de competência pessoal para o enfrentamento da demanda do curso. Esta percepção positiva encontrada entre os participantes ingressantes pode estar relacionada à conquista

obtida com o ingresso em um curso superior. A aprovação no processo seletivo pode ter sido vista como uma vitória pessoal influenciando a percepção pessoal de competência. Além disso, diante da elevada incidência de estudantes trabalhadores, este resultado pode indicar um maior conhecimento da carreira escolhida.

A média mais baixa foi observada na dimensão “Pessoal” (3,47), que indica uma percepção mais negativa dos aspectos envolvidos no bem-estar físico e psicológico, ou seja, estes estudantes ingressantes estavam se percebendo com menor estabilidade afetiva e emocional, com pouca competência nas tomadas de decisões e com baixo nível de autoconfiança e autoconceito no momento em que iniciava a sua formação.

Esta percepção mais negativa dos estudantes ingressantes das questões pessoais pode estar associada ao momento de transição apontado na literatura em que os estudantes, ao ingressarem na educação superior, enfrentam desafios que requerem mudanças em diversos aspectos mesmo no pessoal, para se adaptarem ao novo contexto educacional (ALMEIDA, 1998; AZEVEDO e FARIA, 2004; BATISTA e ALMEIDA, 2002). Já foi verificado, entretanto, que o suporte social que o estudante recebe da família, de amigos e da rede social da instituição (pares, professores, funcionários) é um preditivo da integração acadêmica (PINHEIRO e FERREIRA, 2002).

Experiência similar pode estar afetando os concluintes que também apresentaram média mais baixa na dimensão “Pessoal” (3,37). Nesta nova etapa da formação na educação superior este grupo pode estar percebendo mais dificuldade nos aspectos que envolvem o bem-estar físico e psicológico, nos quais estão presentes aspectos emocionais e pessoais que exigem estabilidade afetiva, como otimismo, autonomia, autoconceito e tomada de decisões diante da nova demanda com a finalização do curso.

É esperado, de acordo com a literatura, que o estudante concluinte no momento do término de sua formação enfrente novos desafios pessoais tanto físicos como psicológicos que

podem gerar crises em razão das novas responsabilidades que deverá enfrentar agora como futuro profissional, como maior autonomia nas habilidades sociais e instrumentais e auto-conceito mais positivo de si mesmo (ALMEIDA e COLs., 1999; DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003). Releva considerar que as transições são mudanças que alteram a vida dos estudantes e exigem sempre novas adaptações, mesmo sendo positivas como aquela no momento de término da formação com o alcance dos objetivos iniciais, a qual requer um período de ajuste, merecendo, neste caso, também atenção e suporte (PINHEIRO e FERREIRA, 2002).

Os concluintes demonstraram percepção mais positiva em relação aos aspectos envolvidos na dimensão “Interpessoal” (3,85), isto é, percebem-se com boas habilidades sociais e estabelecimento de relações de amizade e ajuda. Destaca-se que esta foi a única dimensão em que os concluintes obtiveram média superior em relação aos ingressantes.

No que se refere às habilidades interpessoais dos estudantes em estabelecer relações de amizade, este pode ter sido um importante aspecto para a adaptação ao contexto acadêmico, também observado no estudo de Polydoro e Primi (2004), no qual as características de personalidade dos estudantes a fim de estabelecer relações de amizade foram importantes para a adaptação ao contexto acadêmico.

Em relação ao estabelecimento de amizade e de ajuda, estas condutas parecem mudar de maneira qualitativa entre os estudantes que estão finalizando sua formação. Segundo os achados de Oliveira (2003) nesta ocasião de término de curso, as amizades construídas passam a ser mais valorizadas. As tarefas e atividades deste período exigem maior esforço e podem aproximar ainda mais os estudantes de seus colegas de curso que estão na mesma situação havendo trocas de apoio. Além disso, os estudantes concluintes são acometidos por um sentimento de perda e saudade diante da perspectiva de separação das amizades no momento da formatura que se aproxima e pode ocorrer uma melhora na percepção das relações estabelecidas.

Esta habilidade social poderia ter sido construída durante o curso. De acordo com Del Prette e Del Prette (2003), o relacionamento social exige também certa habilidade social que é cada vez mais esperado dos estudantes ao longo de sua formação, pois estão constantemente em interações com professores, colegas, demais pessoas da instituição educativa e ainda com pessoas ligadas ao mundo do trabalho, seja em atividades práticas ou de estágios. Ganhos em habilidades sociais também foram observados por Fior e Mercuri (2003), diante da participação dos estudantes em atividades que envolvem contato com pares.

Para aprofundar o conhecimento sobre a integração dos estudantes nas situações de ingresso e conclusão, foi verificado se havia diferenças significativas entre estes dois grupos, utilizando-se o teste *t* de *Student*. Foram comparadas as médias de ingressantes e concluintes nas dimensões da escala QVA-r. O resultado desta comparação é apresentado na Tabela 6.

Tabela 6. Resultado da comparação entre os ingressantes e concluintes pela prova *t* de *Student* da escala QVA-r

| Dimensões da escala | <i>t</i> | <i>P</i> |
|----------------------------|-----------------|-----------------|
| Dimensão Carreira | 3,109 | 0,002* |
| Dimensão Pessoal | 1,244 | 0,215 |
| Dimensão Interpessoal | -1,944 | 0,053 |
| Dimensão Estudo | 1,440 | 0,151 |
| Dimensão Institucional | 2,721 | 0,007* |
| Total (QVA) | 1,933 | 0,054 |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Os resultados apontaram diferenças significativas entre os estudantes ingressantes e concluintes em duas dimensões da integração na educação superior: "Carreira" ($p=0,002$) e

"Institucional" ($p=0,007$). Em ambas as dimensões os estudantes ingressantes mostravam-se mais integrados na educação superior que os concluintes. Nas demais dimensões não foram verificadas diferenças significativas entre as médias obtidas. A literatura considera o primeiro ano mais crítico para a integração dos alunos na educação superior, porém, observou-se que o último ano, como o primeiro, parece ser potencializador de crises e desajustes nos estudantes, uma vez que o estudante no momento do término de sua formação pode estar se questionando sobre as suas competências para entrar no mundo do trabalho e sobre as características institucionais necessárias e disponíveis para sua formação.

Nota-se que a observação da pontuação apresentada por ingressantes e concluintes nos diferentes itens que compõem a dimensão "Carreira" e "Institucional" evidencia que a diferença encontrada não se refere apenas à pontuação média, mas também à configuração do seu conteúdo. Assim, ao buscar compreender tais diferenças, foi usado como referência o valor médio obtido em cada item que compunha as dimensões. Para esta análise foram destacados os conteúdos apresentados nos vários itens. Foi definido como pontuação alta o valor superior à média apresentada na dimensão mais um desvio padrão e considerada baixa quando inferior à média menos um desvio padrão. A pontuação média em todos os itens encontra-se no Anexo 4.

Entre os ingressantes, o item da dimensão "Carreira" que alcançou média superior foi o 46 (4,36), sugerindo que este grupo não apresentava desilusão com o curso frequentado. O item que obteve média mais baixa, porém, foi o 55 (3,22), indicando que mudariam de curso se tivessem oportunidade. Observa-se que, mesmo não tendo se desiludido com o curso, poderiam dele evadir-se, se fosse possível. Provavelmente o alto índice de compromisso com o curso apresentado pela intenção de continuidade deve-se à falta de perspectiva para atingir o curso ou instituição desejados, associado a certo contentamento com a experiência vivida e, provavelmente, fortalecido pelo compromisso com o graduar-se.

No grupo de concluintes, o item que alcançou média mais alta foi o 8 (4,05), designativo da percepção positiva de suas qualidades para a área profissional escolhida. Notou-se, todavia, no item 51 (3,10) que o grupo obteve média inferior, isto é, que este grupo não freqüentava o curso sonhado. Ao avaliar estas informações, infere-se que, se, por um lado, o estudante não se vê concluindo o curso pretendido, por outro, se vê com condições para o desenvolvimento da carreira de sua formação. É lícito acreditar, portanto, que o compromisso com o curso aqui referido pela intenção de continuidade está mais associado à segurança profissional propiciada pelo curso que em relação à segurança quanto à escolha do curso, conforme distinção apontada por Mercuri e Polydoro (2003). Importa considerar também que o estudante nem sempre consegue freqüentar o curso ou a instituição que corresponde à sua primeira opção vocacional, escolhendo o curso ou a instituição com maiores probabilidades de ingresso (BATISTA e ALMEIDA, 2002).

Este dado reflete a realidade enfrentada por estes estudantes que, na maioria, são trabalhadores, que acabam se matriculando em IES próximas de sua moradia ou do local de trabalho, de fácil acesso tanto pela localização como pelo ingresso na educação superior, cursando cursos que, na maioria das vezes, não são aqueles idealizados, mas, sim, aquele que dá o acesso rápido ao mercado de trabalho ou a promoções. Neste sentido, o perfil de ingressantes e concluintes é congruente, indicando que a insatisfação com a não inserção no curso desejado pode estar se mantendo ao longo do curso, associado ao desenvolvimento ou ao fortalecimento do compromisso com a carreira e com o graduar-se.

Na dimensão "Institucional", o item que obteve média mais alta entre os ingressantes foi o 16 (4,32), indicando que este grupo pretendia concluir o curso na instituição freqüentada, o que também foi observado pela resposta quanto à intenção de continuidade do curso. Se pudessem, no entanto, os respondentes mudariam de instituição como foi indicado no item 3 (3,08) que obteve

média mais baixa. Este dado é coerente com o apresentado na dimensão de “Carreira”. Os concluintes também indicaram interesse em concluir o curso na instituição semelhantemente aos seus colegas ingressantes, mas a percepção da infra-estrutura da instituição é negativa, como se pode observar no item 53 (2,93) que obteve média inferior. Avalia-se que os veteranos tenham maior conhecimento dos serviços oferecidos pela IES, e as exigências do final do curso provoquem um maior contato com a estrutura e recursos da instituição, ao passo que os ingressantes, em processo de integração inicial, não possuam conhecimento suficiente dos recursos e da infra-estrutura da instituição, conforme alertam Almeida e Cols. (2004).

Esses dados referidos confirmam aqueles dados registrados pela literatura, segundo os quais deve haver um encontro entre a instituição com suas características, normas, sistema burocrático, infra-estrutura, programas e serviços, e as expectativas de seus alunos para evitar decepções. O crescimento da população de estudantes também oportuniza o surgimento de novas instituições de ensino superior¹⁶, as quais precisam preparar-se para oferecer uma formação de qualidade, adequando suas instalações e melhorando sua infra-estrutura.

Apesar de não se constatarem diferenças estatisticamente significativas, comparando-se as médias dos ingressantes e concluintes nas dimensões "Pessoal", “Interpessoal” e “Estudo” (Tabela 6), considera-se importante analisar o perfil apresentado pelos estudantes de cada situação acadêmica mediante o conteúdo dos vários itens.

Na dimensão “Pessoal” entre os ingressantes, o item que atingiu média mais alta foi o 40 (3,88), indicando que estes estudantes se percebiam com boas condições físicas. O item com média mais baixa foi o 4 (2,82), sugerindo que estes alunos costumavam perceber variações de humor, ao passo que entre os estudantes concluintes o item que obteve média mais alta foi o 6 (4,00), indicando que estes alunos percebiam que acompanhavam o ritmo dos colegas nos

¹⁶ No ano de 2004 o número de instituições privadas de ensino superior chegou a 1.789 (INEP, 2005).

estudos. Assemelhavam-se aos ingressantes no item 4 (2,62) que também obteve média inferior, indicando que ambos os grupos percebiam que costumam variar de humor. Nota-se que no início e no término da formação na educação superior os estudantes são tomados por sentimentos que, em razão das exigências específicas de cada momento, costumam alterar a percepção de bem-estar. Provavelmente isto se dê por causa do excesso de tarefas que a elevada carga horária de trabalho e as exigências do curso trazem, produzindo maior impacto ao equilíbrio afetivo dos estudantes.

Entre os estudantes ingressantes na dimensão "Interpessoal", o item que alcançou média superior foi o 54 (4,36), significando que estes estudantes sentiam-se capacitados para estabelecer amizades com os colegas. A média mais baixa alcançada pelo item 35 (2,82) indicou que estes alunos não conviviam com os colegas fora do horário das aulas. Em meio aos concluintes nesta dimensão, o item com média superior foi o 29 (4,31), sugerindo que este grupo estabelece boas relações de amizade com os colegas de ambos os sexos. O item com média inferior, o de número 35 (3,41), aponta que ambos os grupos não conviviam com os colegas fora do horário das aulas.

Apesar de os estudantes concluintes estarem mais tempo na instituição, não estabeleceram sistemática de contato fora do horário de aula, provavelmente em razão da dificuldade em conciliar estudo e trabalho, muitas vezes incluindo também a família. De acordo com o encontrado, parece peculiar aos estudantes que freqüentam cursos de meio período, especialmente os do noturno, que os relacionamentos com seus pares fiquem restritos ao ambiente das salas de aula, uma vez que possuem outras obrigações sociais fora do contexto acadêmico com os quais mantêm relação, como família, laços de amigos já existentes e trabalho.

Na dimensão "Estudo", os ingressantes alcançaram média mais alta no item 48 (4,31), indicativo de uma percepção mais positiva de suas capacidades para estudar. Pelo item de número 28 (2,94), que alcançou média inferior, estes estudantes indicaram que não conseguiam realizar

um planejamento diário de suas tarefas. Os estudantes concluintes, nesta mesma dimensão, obtiveram média mais alta no item 48 (4,28), indicando semelhanças entre ambos os grupos na percepção da capacidade para os estudos. O grupo de concluintes, entretanto, não conseguia manter o trabalho escolar em dia, como sugere o item 30 (3,14), que obteve média mais baixa.

Apesar de a literatura apontar que o estudante ingressa no ensino superior com diferentes perfis de habilidades básicas cognitivas (PRIMI; SANTOS e VENDRAMINI, 2002), estudantes ingressantes e concluintes apresentam dificuldades que vão além de um repertório básico para acompanhar o ensino superior (NICO, 2000). A diferença em gerenciar o tempo é um outro dado que reflete a realidade enfrentada por estes estudantes que, na maioria, são trabalhadores. Diante da dificuldade de encontrar ou organizar melhor o tempo, muitas vezes o estudante percebe-o reduzido à hora de almoço, o que dificulta a realização das tarefas acadêmicas, além do contato social, como já mencionado (CARELLI e SANTOS, 1998; LEITE; TAMAYO e GÜNTHER, 2003).

Ao considerar o efeito condicional apontado pela literatura, buscou-se ampliar o entendimento da integração de estudantes ingressantes e concluintes considerando as variáveis: curso, gênero, faixa etária e situação de trabalho. A análise da variância da pontuação média dos estudantes de cada curso de acordo com as dimensões do QVA-r é apresentada na Tabela 7.

Tabela 7. Análise de variância da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com o curso de ingressantes e concluintes, seguido do teste Tukey-B de comparação múltipla

| Situação Acadêmica | Dimensões | Curso | N | Média | F | sig |
|--------------------|------------------|------------------|------|-------|---------------------------------|---|
| Ingressante | Carreira | ACE ¹ | 46 | 3,95 | 4,577 | 0,001* 1,2,3; 1,3,4,6; 1,4,5,6 |
| | | AT ² | 04 | 3,53 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,87 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 4,09 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 4,39 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 4,15 | | |
| | Pessoal | ACE ¹ | 46 | 3,50 | 1,194 | 0,314 |
| | | AT ² | 04 | 3,24 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,51 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,60 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 3,45 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 3,41 | | |
| | Interpessoal | ACE ¹ | 46 | 3,71 | 1,389 | 0,230 |
| | | AT ² | 04 | 3,63 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,63 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,56 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 3,92 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 3,92 | | |
| | Estudo | ACE ¹ | 46 | 3,61 | 2,507 | 0,032* 1,2,3,4,5; 1,2,3,5,6 |
| | | AT ² | 04 | 3,49 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,58 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,31 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 3,72 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 3,84 | | |
| | Institucional | ACE ¹ | 46 | 3,69 | 4,039 | 0,002* 1,2,3,4,5; 1,2,3,5,6 |
| | | AT ² | 04 | 3,34 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,81 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,63 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 3,79 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 4,15 | | |
| Total QVA-r | ACE ¹ | 46 | 3,69 | 2,972 | 0,013* 1,2,3,4; 1,3,4,5,6 | |
| | AT ² | 04 | 3,45 | | | |
| | AAS ³ | 20 | 3,67 | | | |
| | CC ⁴ | 21 | 3,65 | | | |
| | J ⁵ | 15 | 3,85 | | | |
| | PP ⁶ | 09 | 3,86 | | | |

| | | | | | | |
|-------------------|------------------|------------------|------|-------|------------|-------|
| Concluinte | Carreira | ACE ¹ | 46 | 3,68 | 0,978 | 0,435 |
| | | AT ² | 04 | 4,10 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,56 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,83 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 3,87 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 3,44 | | |
| | Pessoal | ACE ¹ | 46 | 3,41 | 1,004 | 0,419 |
| | | AT ² | 04 | 3,93 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,39 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,37 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 3,26 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 3,02 | | |
| | Interpessoal | ACE ¹ | 46 | 3,88 | 0,606 | 0,696 |
| | | AT ² | 04 | 4,04 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,68 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,79 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 3,92 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 3,95 | | |
| | Estudo | ACE ¹ | 46 | 3,53 | 0,389 | 0,855 |
| | | AT ² | 04 | 3,36 | | |
| AAS ³ | | 20 | 3,39 | | | |
| CC ⁴ | | 21 | 3,36 | | | |
| J ⁵ | | 15 | 3,58 | | | |
| PP ⁶ | | 09 | 3,52 | | | |
| Institucional | ACE ¹ | 46 | 3,58 | 2,940 | 0,016* | |
| | AT ² | 04 | 2,97 | | 1,2,3,5,6; | |
| | AAS ³ | 20 | 3,43 | | 1,3,4,5,6 | |
| | CC ⁴ | 21 | 3,83 | | | |
| | J ⁵ | 15 | 3,33 | | | |
| | PP ⁶ | 09 | 3,22 | | | |
| Total | ACE ¹ | 46 | 3,62 | 0,681 | 0,639 | |
| | AT ² | 04 | 3,76 | | | |
| | AAS ³ | 20 | 3,50 | | | |
| | CC ⁴ | 21 | 3,63 | | | |
| | J ⁵ | 15 | 3,60 | | | |
| | PP ⁶ | 09 | 3,42 | | | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Legenda:

ACE¹ – Administração - Comércio Exterior
 AT² – Administração - Turismo
 AAS³ – Administração - Análise de Sistemas

CC⁴ – Ciências da Computação
 J⁵ – Jornalismo
 PP⁶ – Publicidade e Propaganda

Por meio da análise de variância, comparando-se as médias dos estudantes dos diferentes cursos em cada uma das cinco dimensões e na escala total do QVA-r, verificaram-se algumas

diferenças significativas. Entre os ingressantes dos cursos estudados, observou-se diferença significativa nas dimensões "Carreira", "Estudo" e "Institucional" e no total, ao passo que os estudantes concluintes mostraram-se significativamente diferentes apenas na dimensão "Institucional". Este dado levanta alguns questionamentos sobre a experiência que os estudantes vivenciam na instituição: os anos escolares aproximam a percepção dos ingressantes à dos concluintes, ou talvez a experiência acadêmica seja seletiva, levando à evasão daqueles diferentes e, por isso, menos integrados. Esta experiência iguala os alunos, porque estes vivenciam as mesmas oportunidades?

Para verificar com precisão a dimensão na qual se situavam as diferenças específicas entre os cursos em cada uma das situações acadêmicas de ingressantes e de concluintes foi utilizado o teste de *Tukey-B*. Entre os estudantes ingressantes, na dimensão "Carreira", o teste de *Tukey-B* apontou que os cursos formaram três agrupamentos: a) Adm-Turismo, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior; b) Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior, Ciências Computação, Publicidade Propaganda; c) Adm-Comércio Exterior, Ciências Computação, Publicidade Propaganda. Como pode ser visto, os cursos de Adm-Turismo e Jornalismo sempre se mantiveram afastados um do outro. Observando-se as médias, nota-se que os estudantes de Adm-Turismo apresentaram pontuação inferior, indicando, então, menor integração quanto aos aspectos relacionados à escolha do curso e carreira, ao passo que os estudantes de Jornalismo apresentaram pontuação superior, indicando que estavam mais integrados aos aspectos envolvidos nesta dimensão. O ingresso no ensino superior é também o momento em que se decide a carreira profissional. Os estudos têm evidenciado que os ingressantes têm apresentado dificuldades para escolha e planejamento de sua carreira, como dificuldade para reconhecer seus interesses pessoais, e as possíveis perspectivas profissionais de uma determinada carreira, assim como a diversidade de propostas de formação oferecidas pelas diferentes instituições. No caso do

estudante que optou pelo curso de Adm-Turismo, este pode ter feito sua escolha desconhecendo que se trata de um curso de Administração. Apesar do foco direcionado para a administração do turismo, sua escolha poderia estar associada à especificidade de um curso de Turismo.

Na subescala “Estudo”, o teste de *Tukey-B* apontou dois agrupamentos entre os cursos: a) Ciências Computação, Adm-Turismo, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior, Jornalismo; b) Adm-Turismo, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Publicidade Propaganda. Como pode ser visto, os cursos de Ciências da Computação e Publicidade e Propaganda mantiveram-se separados nos agrupamentos obtidos. Os ingressantes do curso de Ciências da Computação obtiveram a menor pontuação, indicando que estão menos integrados diante das exigências para o estudo, e os estudantes do curso de Publicidade e Propaganda tiveram melhores pontuações, apresentando maior integração quanto aos aspectos ligados aos hábitos e competências de estudar.

Na dimensão “Institucional”, por meio do teste de *Tukey-B*, notam-se dois agrupamentos entre os cursos: a) Adm-Turismo, Ciências Computação, Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Adm-Análise Sistemas; b) Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Adm-Análise Sistemas, Publicidade Propaganda. Os ingressantes de Adm-Turismo e Publicidade e Propaganda permaneceram em grupos distintos, possivelmente porque os alunos do primeiro curso apresentaram as pontuações mais baixas, indicando estarem menos integrados com a instituição, e os do outro curso, com pontuação superior a todo o conjunto, apresentavam-se mais integrados na instituição. Este dado pode ser entendido pelo fato de estarem dividindo a sala de aula com os alunos do curso de Adm-Comércio Exterior, não recebendo recursos e serviços que atendam às suas expectativas iniciais, como é o caso da junção de alunos ingressantes dos cursos de Adm-Turismo e de Adm-Comércio Exterior em uma mesma sala de aula durante os dois primeiros anos de formação.

Na escala total do QVA-r entre os ingressantes foi verificado, por meio do teste de *Tukey-B*, dois agrupamentos entre os cursos: a) Adm-Turismo, Ciências Computação, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior; b) Ciências Computação, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Publicidade Propaganda. Novamente os ingressantes do curso de Adm-Turismo obtiveram as menores pontuações, indicando que estes estudantes se diferenciaram dos demais ingressantes dos outros cursos quanto aos aspectos que envolvem a integração na educação superior. Os ingressantes de Publicidade e Propaganda e Jornalismo, ao contrário, mostraram-se mais integrados em relação aos estudantes dos demais cursos.

Entre os estudantes concluintes a diferença significativa foi observada apenas na dimensão “Institucional”. Por meio do teste de *Tukey-B*, notou-se que os cursos formaram dois agrupamentos: a) Adm-Turismo, Ciências Computação, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior; b) Ciências Computação, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Publicidade Propaganda. Os concluintes do curso de Adm-Turismo, assim como os ingressantes, também obtiveram menor pontuação, indicando menor integração aos aspectos envolvidos nesta dimensão, ao passo que os concluintes do curso de Ciências da Computação apresentaram pontuação bem superior aos demais, indicando maior envolvimento com a instituição. Notou-se um reduzido número de estudantes concluintes do curso de Adm-Turismo, os quais foram juntados aos da turma do curso de Adm-Comércio Exterior. Esta decisão talvez tenha gerado percepções negativas em relação à instituição e à sua infra-estrutura.

Nas demais dimensões não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Os ingressantes apresentaram média de pontuação semelhante nas dimensões "Pessoal" e "Interpessoal", sendo possível inferir maior dificuldade com as questões pessoais em relação às interações para os estudantes de quase todos os cursos, já que a situação era invertida para os alunos de Ciência da Computação. Os concluintes apontaram maior número de dimensões em

que obtiveram valores semelhantes: “Carreira”, “Pessoal”, “Interpessoal”, “Estudo”, “Institucional” e também no total. É possível concluir que os diversos cursos oportunizaram experiências semelhantes, gerando pouca diversidade nas percepções de integração na educação superior. A experiência universitária: ou iguala ou é seletiva, restando apenas os que estão de acordo, o restante se evade.

Para verificar as diferenças de médias por gênero nas situações acadêmicas (ingressantes e concluintes) nas cinco dimensões e na escala total do QVA-r foi realizado o teste *t* de *Student*. A Tabela 8 apresenta os resultados obtidos, com o nível de significância de cada subescala, bem como as médias obtidas por gênero em cada uma das cinco dimensões.

Tabela 8. Comparação da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com o gênero de ingressantes e concluintes

| Situação Acadêmica | Dimensões | Gênero | N | Média | <i>t</i> | Sig |
|--------------------|---------------|-----------|-----|-------|----------|--------|
| Ingressante | Carreira | masculino | 92 | 4,10 | 2,695 | 0,008* |
| | | feminino | 104 | 3,84 | | |
| | Pessoal | masculino | 92 | 3,58 | 2,616 | 0,010* |
| | | feminino | 104 | 3,37 | | |
| | Interpessoal | masculino | 92 | 3,70 | -0,117 | 0,907 |
| | | feminino | 104 | 3,71 | | |
| | Estudo | masculino | 92 | 3,53 | -1,040 | 0,299 |
| | | feminino | 104 | 3,62 | | |
| | Institucional | masculino | 92 | 3,75 | 0,594 | 0,553 |
| | | feminino | 104 | 3,69 | | |
| | Total (QVA) | masculino | 92 | 3,74 | 1,612 | 0,109 |
| | | feminino | 104 | 3,63 | | |

| | | | | | | |
|-------------------|---------------|-----------|----|------|--------|--------|
| Concluente | Carreira | masculino | 48 | 3,80 | 1,168 | 0,246 |
| | | feminino | 67 | 3,64 | | |
| | Pessoal | masculino | 48 | 3,52 | 1,924 | 0,057 |
| | | feminino | 67 | 3,26 | | |
| | Interpessoal | masculino | 48 | 3,74 | -1,613 | 0,110 |
| | | feminino | 67 | 3,92 | | |
| | Estudo | masculino | 48 | 3,45 | -0,383 | 0,702 |
| | | feminino | 67 | 3,49 | | |
| | Institucional | masculino | 48 | 3,66 | 2,211 | 0,029* |
| | | feminino | 67 | 3,42 | | |
| | Total (QVA) | masculino | 48 | 3,64 | 1.125 | 0,263 |
| | | feminino | 67 | 3,55 | | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Notou-se diferença significativa segundo a variável gênero, entre os estudantes ingressantes nas dimensões "Carreira" e "Pessoal". Os homens obtiveram média mais alta que as mulheres, indicando que estavam mais integrados nos aspectos que envolvem a perspectiva de segurança na escolha do curso e carreira, bem como na percepção de envolvimento e competência pessoal. Além disso, os rapazes estão percebendo em si mesmos, melhores condições físicas e psicológicas, em relação aos aspectos emocionais e afetivos, com mais otimismo e autonomia. O mesmo foi observado por Machado; Almeida e Soares (2002) que encontraram maiores dificuldades e percepção menos positiva na dimensão pessoal entre estudantes do gênero feminino. Um estudo brasileiro também apontou que, na dimensão "Pessoal", os homens alcançaram pontuações mais elevadas, porém na dimensão "Carreira" foi verificado o inverso, visto que, apesar de não ser significativo, as mulheres alcançaram médias mais altas que os homens (BARIANI, 2005).

Entre os concluintes, distribuídos por gênero, observou-se diferença significativa apenas na dimensão "Institucional". Os estudantes concluintes do gênero masculino obtiveram média mais alta que as mulheres, indicando que estas estavam menos integradas nos aspectos que envolvem a instituição e sua infra-estrutura. Os rapazes parecem apresentar níveis maiores de

compromisso com a instituição e conhecem mais os serviços e a sua infra-estrutura. Este dado também foi observado em Portugal por Machado e Cols. (2002), ou seja, estudantes homens concluintes apresentaram maior integração nos aspectos envolvidos na dimensão institucional que as mulheres. No Brasil, Bariani (2005) também observou uma pontuação maior entre os rapazes na dimensão “Institucional”. Além disso, observa-se que na dimensão “Pessoal” o valor (0,054) pode ser considerado marginalmente significativo, indicando, neste caso, que os rapazes apresentam-se mais integrados às questões emocionais e pessoais como, autonomia, otimismo, estabilidade afetiva e tomada de decisão que suas colegas.

Outra variável considerada para análise foi a idade dos participantes. A análise de variância (ANOVA) foi realizada para verificar as diferenças de médias obtidas nas dimensões do QVA-r, conforme a faixa etária dos estudantes em cada situação acadêmica. A pontuação média dos estudantes de cada faixa etária de acordo com as dimensões do QVA-r é apresentada na Tabela 9.

Utilizando-se a análise de variância para se compararem as pontuações médias dos estudantes nas cinco dimensões e na escala total do QVA-r, em cada faixa etária verificaram-se algumas diferenças significativas. Entre os ingressantes houve diferença significativa somente na dimensão "Institucional", bem como entre os estudantes concluintes na dimensão "Interpessoal".

Tabela 9. Análise de variância da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com a faixa etária de ingressantes e concluintes, seguido do teste Tukey-B de comparação múltipla

| Situação Acadêmica | Dimensões | Faixa etária | N | Média | F | Sig. |
|--------------------|---------------|----------------------------------|----|-------|-------|----------------------|
| Ingressante | Carreira | de 16 a 21 anos | 91 | 3,98 | 0,803 | 0,449 |
| | | de 22 a 25 anos | 52 | 3,87 | | |
| | | a partir de 26 anos | 53 | 4,03 | | |
| | Pessoal | de 16 a 21 anos | 91 | 3,44 | 2,551 | 0,081 |
| | | de 22 a 25 anos | 52 | 3,37 | | |
| | | a partir de 26 anos | 53 | 3,61 | | |
| | Interpessoal | de 16 a 21 anos | 91 | 3,76 | 0,510 | 0,601 |
| | | de 22 a 25 anos | 52 | 3,66 | | |
| | | a partir de 26 anos | 53 | 3,66 | | |
| | Estudo | de 16 a 21 anos | 91 | 3,59 | 0,299 | 0,742 |
| | | de 22 a 25 anos | 52 | 3,53 | | |
| | | a partir de 26 anos | 53 | 3,62 | | |
| | Institucional | de 16 a 21 anos ¹ | 91 | 3,64 | 4,695 | 0,010* 1 e2; 3 |
| | | de 22 a 25 anos ² | 52 | 3,61 | | |
| | | a partir de 26 anos ³ | 53 | 3,96 | | |
| | Total QVA-r | de 16 a 21 anos | 91 | 3,68 | 1,826 | 0,164 |
| | | de 22 a 25 anos | 52 | 3,60 | | |
| | | a partir de 26 anos | 53 | 3,76 | | |

| | | | | | | |
|-------------------|---------------|----------------------------------|----|------|-------|---------------------------|
| Concluinte | Carreira | de 16 a 21 anos | 52 | 3,76 | 0,255 | 0,775 |
| | | de 22 a 25 anos | 53 | 3,73 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,65 | | |
| | Pessoal | de 16 a 21 anos | 29 | 3,34 | 0,204 | 0,816 |
| | | de 22 a 25 anos | 39 | 3,35 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,43 | | |
| | Interpessoal | de 16 a 21 anos ¹ | 29 | 4,01 | 3,903 | 0,023* 2 e 3; 1 e 2 |
| | | de 22 a 25 anos ² | 39 | 3,95 | | |
| | | a partir de 26 anos ³ | 46 | 3,67 | | |
| | Estudo | de 16 a 21 anos | 29 | 3,43 | 0,66 | 0,516 |
| | | de 22 a 25 anos | 39 | 3,41 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,55 | | |
| | Institucional | de 16 a 21 anos | 29 | 3,62 | 1,103 | 0,335 |
| | | de 22 a 25 anos | 39 | 3,41 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,55 | | |
| | Total QVA-r | de 16 a 21 anos | 29 | 3,63 | 0,235 | 0,791 |
| | | de 22 a 25 anos | 39 | 3,58 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,57 | | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

O teste de *Tukey-B* foi utilizado para verificar com precisão a dimensão na qual se situavam as diferenças específicas entre as faixas etárias em cada situação acadêmica (ingressantes e concluintes). Entre os estudantes ingressantes na dimensão “Institucional”, o teste apontou dois agrupamentos entre as faixas etárias: a) 22-25a, 16-21a; b) 26a ou mais. Os estudantes de 22 a 25 anos obtiveram as menores pontuações indicando menor integração nos aspectos que envolvem compromisso com a instituição, intenção de permanência e

conhecimentos dos recursos e oportunidades oferecidas. Os estudantes com idade a partir de 26 anos alcançaram pontuação superior, indicando que estão mais integrados na instituição.

Entre os estudantes concluintes na dimensão "Interpessoal", o teste apontou dois agrupamentos por faixa etária: a) 26a ou mais, 22-25a; b) 22-25a, 16-21a. A observação dos agrupamentos possibilita notar a separação das faixas etárias extremas. Os concluintes com idade de 16 a 21 anos obtiveram melhor pontuação, indicando maior integração nos relacionamentos sociais que seus colegas com idade superior a 26 anos, os quais obtiveram as menores pontuações. Este fato pode sugerir diferenças nos padrões culturais de relacionamento e sobre a idéia de formação no ensino superior (MOORE, 2000). Os achados de Santos e Cols. (2005) são semelhantes, isto é, o grupo de estudantes até 21 anos ($m=44,51$) estava mais integrado nos aspectos envolvidos na dimensão "Interpessoal" do que o grupo de 26 anos ou mais ($m=41,87$).

O baixo envolvimento interpessoal entre os estudantes mais velhos pode estar relacionado com os outros compromissos que já possuem ao ingressar no ensino superior, a saber, os familiares, problemas financeiros e de trabalho, reduzindo sua disponibilidade pessoal e temporal para os relacionamentos. Kember (1999) entende que estes estudantes mais velhos não se separam de suas obrigações e ligações passadas e não fazem o que Tinto (1988) chama de rito de passagem, não estabelecendo laços fortes com a comunidade acadêmica. Inversamente, Napoli e Wortman (1998) verificaram que os estudantes mais velhos experimentam maior integração acadêmica do que os mais jovens.

A situação de trabalho dos estudantes, isto é, se exercem ou não atividade remunerada, foi outra variável estudada. O teste *t* de *Student* foi usado para verificar diferenças entre situação acadêmica (ingressantes e concluintes) e a situação de trabalho nas cinco dimensões e na escala total do QVA-r. Na Tabela 10 estão apresentados os resultados obtidos, com o nível de

significância de cada subescala, bem como as médias obtidas por situação de trabalho em cada uma das cinco dimensões.

Tabela 10. Comparação da pontuação média em cada dimensão do QVA-r e no total, de acordo com a situação de trabalho de ingressantes e concluintes

| Situação acadêmica | Dimensões | Exerce atividade remunerada | N | Média | <i>t</i> | Sig. |
|--------------------|---------------|-----------------------------|-----|-------|----------|--------|
| Ingressante | Carreira | não | 39 | 3,82 | | |
| | | sim | 157 | 4,00 | -1,322 | 0,192 |
| | Pessoal | não | 39 | 3,37 | | |
| | | sim | 157 | 3,49 | -1,040 | 0,303 |
| | Interpessoal | não | 39 | 3,66 | | |
| | | sim | 157 | 3,72 | -0,476 | 0,636 |
| | Estudo | não | 39 | 3,81 | | |
| | | sim | 157 | 3,52 | 2,469 | 0,017* |
| | Institucional | não | 39 | 3,68 | | |
| | | sim | 157 | 3,73 | -0,419 | 0,677 |
| | Total QVA-r | não | 39 | 3,65 | | |
| | | sim | 157 | 3,69 | -0,516 | 0,608 |
| Concluinte | Carreira | não | 11 | 3,16 | | |
| | | sim | 104 | 3,77 | -2,490 | 0,029* |
| | Pessoal | não | 11 | 3,49 | | |
| | | sim | 104 | 3,36 | 0,852 | 0,406 |
| | Interpessoal | não | 11 | 3,87 | | |
| | | sim | 104 | 3,84 | 0,163 | 0,873 |
| | Estudo | não | 11 | 3,39 | | |
| | | sim | 104 | 3,48 | -0,501 | 0,625 |
| | Institucional | não | 11 | 3,27 | | |
| | | sim | 104 | 3,54 | -2,753 | 0,011* |
| | Total QVA-r | não | 11 | 3,45 | | |
| | | sim | 104 | 3,60 | -1,786 | 0,091 |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Na variável situação de trabalho houve diferença significativa entre os estudantes ingressantes apenas na dimensão "Estudo". Aqueles que não trabalhavam obtiveram média mais alta do que aqueles que trabalham, indicando que estavam mais integrados nos aspectos que envolvem competência e hábitos de estudo, provavelmente em decorrência da maior disponibilidade de tempo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Bariani (2005) também verificou que, nesta dimensão, os estudantes não trabalhadores estavam mais integrados.

Entre os concluintes distribuídos por situação de trabalho observou-se diferença significativa nas dimensões "Carreira" e "Institucional". Os estudantes concluintes trabalhadores obtiveram média mais alta nestas duas dimensões comparada a seus colegas não trabalhadores, indicando que estavam mais integrados nos aspectos que envolvem perspectiva e competência para o curso e carreira. Além disso, estavam mais integrados com a instituição. O contato com o mundo do trabalho e o maior conhecimento dos recursos e oportunidades institucionais pode ter favorecido o reconhecimento de perspectivas profissionais vinculadas à carreira escolhida.

Em síntese, ao analisar a integração de ingressantes e concluintes na educação superior com base nos resultados obtidos nas dimensões do QVA-r nacional, seja na sua totalidade ou distribuídos nas variáveis curso, gênero, faixa etária e trabalho, podem-se elencar os seguintes aspectos:

- Ingressantes e concluintes mostram-se um pouco acima do ponto médio de integração na educação superior em todas as dimensões, tendo sido maior a pontuação dos ingressantes, com exceção à dimensão "Interpessoal" em que os concluintes apresentaram média superior. Essas diferenças, no entanto, só foram significativas nas dimensões "Carreira" e "Institucional".

- A análise do conteúdo dos itens possibilitou notar que ingressantes e concluintes apresentavam dificuldades comuns quanto às questões pessoais e emocionais.
- Os resultados obtidos relativos aos ingressantes desta pesquisa facultam afirmar que a integração na educação:
 - o sofre interferência do curso frequentado nas dimensões “Carreira”, “Estudo”, “Institucional” e no Total. De maneira geral, os estudantes do curso de Adm-Turismo mostraram maior dificuldade de integração nas questões de “Carreira” e “Institucional” e na experiência de formação como um todo, e os estudantes do curso de Ciência da Computação, dificuldades nas dimensões de “Estudo”, ao passo que os estudantes de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo apresentaram pontuações superiores de integração. No primeiro curso observou-se maior integração em relação ao Estudo, à Instituição e ao Total. E no outro, em relação à Carreira e ao Total.
 - o difere quanto ao gênero quanto aos aspectos envolvidos nas dimensões "Carreira" e "Pessoal", vale dizer, que os homens estão mais integrados com a segurança de escolha de curso e carreira, percepção de competência pessoal para sua realização e melhores condições físicas e psicológicas.
 - o difere de acordo com a faixa etária quanto aos aspectos envolvidos na dimensão “Institucional”, favorecendo os estudantes mais velhos (superior a 26 anos).
 - o difere quanto à dimensão “Estudo” conforme a situação de trabalho, sendo superior a integração para aqueles que não estavam vinculados ao exercício de atividade remunerada.
- Os resultados obtidos relativos aos concluintes desta pesquisa facultam afirmar que a integração na educação:

- difere quanto à dimensão “Institucional” quando comparadas as médias obtidas pelos estudantes dos diferentes cursos, sendo superior para os que freqüentam o curso de Ciência da Computação e inferior para os de Adm-Turismo. Apesar de não ter se mostrado significativa, vale a pena destacar que em quase todas as dimensões exceto em "Estudo" e no total, os estudantes de Adm-Turismo apresentavam as médias superiores em relação aos demais cursos.
 - difere quanto ao gênero: homens e mulheres são diferentes quanto aos aspectos envolvidos na dimensão "Intitucional", sendo superior para os homens.
 - difere quanto à faixa etária nos aspectos vinculados à dimensão “Interpessoal”, sendo superior para os mais jovens e inferior para os mais velhos.
 - é superior entre os estudantes que trabalham, quando se consideram as dimensões “Carreira” e “Institucional”.
- Apesar de se tratar de um estudo transversal que não permite fazer afirmações sobre a mudança do estudante no decorrer de sua formação, podem ser apontados alguns indicativos destas mudanças ao se compararem qualitativamente os dados relativos a ingressantes e a concluintes. Assim:
- os estudantes de Adm-turismo que são os menos integrados quando ingressantes, mostram ganhos superiores em suas médias no final do curso, o que sugere uma melhora da integração dos poucos estudantes concluintes deste curso (n=4), com exceção para a dimensão “Institucional”, evidenciando o descontentamento com os recursos institucionais. Uma tendência ao processo inverso foi observada entre os estudantes de Publicidade e Propaganda e de Jornalismo. Outro movimento observado foi o dos alunos concluintes da Ciência da Computação, os únicos que

passam a perceber de modo superior as condições institucionais em relação ao que apresentaram os ingressantes.

- foi observado o mesmo movimento em relação ao gênero. Os ingressantes sejam homens ou mulheres mostravam-se mais integrados no total e na maioria das dimensões, com exceção da dimensão "Interpessoal" em que os concluintes apresentavam média superior.
- quanto à faixa etária, nota-se que os estudantes mais velhos (superior a 26 anos) mostraram-se mais integrados entre os ingressantes em um maior número de dimensões e no total, o que é invertido entre os concluintes, sendo superior para os estudantes mais jovens (16 a 21 anos). Analisando as médias dos dois períodos, apenas na dimensão "Interpessoal", nota-se um aumento da integração.
- ao analisar as médias dos estudantes ingressantes e concluintes segundo a situação de trabalho, percebe-se que a média de integração diminui no decorrer da formação em todas as dimensões e no total, especialmente em relação à dimensão "Institucional". O exercício do trabalho mostrou-se desfavorável à integração dos ingressantes somente na dimensão de "Estudo" e pareceu interferir negativamente na vivência pessoal e de relacionamentos dos concluintes. Por outro lado, diferenciou de forma positiva a integração destes últimos nas dimensões de "Carreira" e "Institucional".

2. Satisfação com a experiência acadêmica

Em seguida apresentar-se-ão os dados obtidos relativos à satisfação acadêmica por meio do instrumento Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica – ESEA (POLYDORO e

SCHLEICH, 2005). A resposta do estudante poderia variar de 1 a 5 pontos, e o menor valor está associado à menor satisfação e o maior valor, à maior satisfação.

Estes dados foram submetidos a provas estatísticas descritivas e à inferencial. As estatísticas descritivas dos estudantes ingressantes e concluintes na escala ESEA, com os valores mínimos e máximos, as médias ponderadas pelo número de itens e os desvios padrões obtidos em cada dimensão, são apresentadas na Tabela 11.

Tabela 11. Estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos estudantes ingressantes e concluintes na escala ESEA

| Dimensões | Semestre | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Ingressante | | | | | Concluente | | | | |
| | N | Min. | Máx | Média | DP | N | Min. | Máx. | Média | DP |
| Satisfação com o curso | 196 | 1,85 | 5,00 | 3,90 | 0,62 | 115 | 2,15 | 5,00 | 3,73 | 0,54 |
| Oportunidade de desenvolvimento | 196 | 1,70 | 4,90 | 3,43 | 0,68 | 115 | 1,50 | 4,60 | 3,10 | 0,68 |
| Satisfação com a instituição | 196 | 1,83 | 5,00 | 3,54 | 0,61 | 115 | 1,67 | 5,00 | 3,16 | 0,72 |
| Total ESEA | 196 | 2,11 | 4,89 | 3,64 | 0,57 | 115 | 2,00 | 4,86 | 3,35 | 0,53 |

Nota-se que os estudantes apresentaram grau de satisfação acadêmica um pouco acima do ponto médio (de 3,10 a 3,90), o que foi observado em cada uma das dimensões, bem como na escala toda. Pode-se entender, assim, que os estudantes estão parcialmente satisfeitos quanto aos diferentes aspectos abordados em cada dimensão. A média obtida é um indicativo de que há necessidade de investimento nos aspectos abordados em cada dimensão para a promoção de

melhorias, o que aumentaria a satisfação dos estudantes. A satisfação do acadêmico também pode ser determinada pela relação entre o custo e a recompensa por sua formação. Se o estudante investe muito e tem poucas alternativas de atrativos na instituição, ele adapta seu nível de satisfação para cima, evitando discordância cognitiva de sentimentos (HATCHER e COLs., 1992).

Entre os ingressantes e concluintes, a média mais alta foi obtida na dimensão "Satisfação com o curso" (3,90 e 3,73, respectivamente), indicando, de forma geral, que estavam satisfeitos com o relacionamento com os professores e colegas, com a qualidade da formação e com o envolvimento pessoal mediante os resultados obtidos no curso. Esses dados confirmam as observações de Astin (1993), para quem os níveis de satisfação dos estudantes aumentam diante das oportunidades de interação com os professores e colegas.

A dimensão "Oportunidade de desenvolvimento" obteve média mais baixa tanto entre os ingressantes ($m=3,43$), como entre os concluintes ($m=3,10$), indicando que os estudantes estavam menos satisfeitos com as atividades voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional proporcionadas pela instituição, assim como em relação à formação recebida diante do investimento pessoal e financeiro nela aplicado. As oportunidades encontradas na instituição para participar de atividades extracurriculares e os serviços de apoio ao estudante, seja quanto à orientação acadêmica, seja quanto à carreira, financiamento, são oportunidades oferecidas pela instituição que contribuem para favorecer a satisfação do estudante. A não percepção desses programas e serviços, por outro lado, afeta negativamente a condição de satisfação, ou seja, o grau de satisfação dos estudantes torna-se menor (ASTIN, 1993), ao passo que, na dimensão "Satisfação com a instituição", os ingressantes obtiveram média superior ($m=3,54$) em relação aos concluintes ($m=3,16$). Isto possibilitou detectar que os estudantes indicaram um grau mediano de satisfação em relação à infra-estrutura, à localização, à segurança e à limpeza da

instituição, bem como em relação aos recursos e equipamentos disponíveis nos laboratórios e biblioteca, e ainda, em relação ao atendimento dos funcionários. Neste caso, como observado em outros estudos, a satisfação acadêmica depende mais das experiências ambientais reais que o estudante vivencia do que de suas características de entrada, devendo ser considerados o investimento de tempo e de energia dos estudantes em sua formação superior e suas percepções do valor desta experiência (ASTIN, 1993; KAREMERA e COLs, 2003).

Como pôde ser visto, as pontuações médias em cada dimensão mantiveram a mesma posição entre ingressantes e concluintes. Buscando verificar se havia diferença significativa entre os dois níveis avaliados, foi realizado o teste *t* de *Student* para comparar as médias entre os ingressantes e concluintes nas dimensões da escala ESEA. A Tabela 12 mostra o resultado da comparação entre os ingressantes e concluintes pela prova *t* de *Student*.

Tabela 12. Resultado da comparação entre os ingressantes e concluintes pela prova *t* de *Student* da escala ESEA

| Dimensões da escala | <i>T</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------|-----------------|--------------------|
| Satisfação com o curso | 2,483 | 0,014* |
| Oportunidade de desenvolvimento | 4,212 | < 0,001* |
| Satisfação com a instituição | 4,818 | < 0,001* |
| Total (ESEA) | 4,492 | < 0,001* |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Por meio dos resultados foram identificadas diferenças significativas entre os estudantes ingressantes e concluintes em todas as dimensões e no total. Os ingressantes apresentaram maior grau de satisfação com a experiência acadêmica que os concluintes, em todas as dimensões e na

escala total. O primeiro ano do curso tem sido apontado na literatura como um período relevante para níveis de satisfação, de desempenho e de mudanças do estudante durante a sua formação. Este dado pode sugerir que os ingressantes participantes tenderiam a uma maior satisfação no decorrer da sua graduação, o que pode ter sido facilitado pelo tempo de funcionamento do curso já que muitos dos concluintes atuais vivenciaram a implantação do curso. É preciso considerar, no entanto, que, como indica Astin (1993), a satisfação do estudante depende menos de suas características de entrada e mais da influência do ambiente acadêmico, em razão do corpo docente, dos colegas, das experiências educacionais, dos programas e do regulamento a que o estudante estará exposto. Neste caso, retomando o modelo I-A-P de Astin (1993), o produto (características do estudante após a exposição ao ambiente acadêmico) será afetado, ou seja, a percepção desta experiência sofre mudanças entre a entrada e o término do ensino superior.

De igual modo como foi realizado na discussão da variável integração na educação superior, procurou-se compreender as diferenças obtidas entre as médias de ingressantes e concluintes com base na análise do conteúdo dos itens em cada dimensão. Para esta discussão, o desvio padrão só foi utilizado na dimensão "Satisfação com a instituição". Nas outras duas dimensões, uma vez que a variabilidade da resposta não ultrapassou esse limite, foram considerados os valores extremos. No Anexo 5 é apresentada a estatística descritiva de cada item.

Entre os ingressantes, o item referente à dimensão "Satisfação com o curso", o qual obteve a média mais alta, está o 15 ($m=4,37$), indicando que este grupo estava mais satisfeito com o conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram. Estavam menos satisfeitos, todavia, em face do pouco reconhecimento dos professores a respeito de seu envolvimento pessoal na própria formação, verificado por meio do item 16 ($m=3,67$) que obteve média mais baixa. Entre os estudantes concluintes o grau alto de satisfação referiu-se ao relacionamento entre os colegas do curso e também ao conhecimento dos professores, conforme

verificado nos itens com médias mais altas: 15 (m=4,19) e 5 (m=4,23). Este grupo, porém, estava menos satisfeito com a relevância do conteúdo das disciplinas e adequação do conteúdo do curso verificadas por meio dos itens com média mais baixas: 35 (m=3,46) e 38 (m=3,47). Frequentar o ensino superior exige dos estudantes constantes adaptações em face das estratégias de estudo e o relacionamento com os professores. Os estudantes necessitam sentir-se acolhidos e gostam de ser valorizados por seu desempenho (PINHEIRO e FERREIRA, 2002). Quando os professores têm uma atitude orientada ao estudante, ou seja, são interessados pelos problemas acadêmicos e pessoais do estudante, tornam-se acessíveis e oportunizam a interação professor-aluno, e ainda, são comprometidos com a instituição, o que contribui para melhorar a satisfação do estudante (ASTIN, 1993; PIKE, 1991).

Quanto aos concluintes, estes certamente conseguem avaliar o curso em sua quase totalidade, podendo julgar a pertinência das disciplinas e seus conteúdos para a formação que deseja, tendo como fonte, também, o foco no mundo do trabalho. Após os anos de formação, a função do professor passa a ser vista também como de preparação para a conclusão do ensino superior (OLIVEIRA, 2003).

Na dimensão “Oportunidade de desenvolvimento”, os ingressantes apresentaram grau mais alto de satisfação com o envolvimento pessoal nas atividades do curso, de acordo com o item 9 (m=3,94) que alcançou média superior. Este grupo está menos satisfeito com os eventos sociais oferecidos pela instituição, como verificado no item 6 (m=2,98) com média mais baixa. Os concluintes, de forma semelhante aos ingressantes, tiveram o item 9 com média superior (m=3,57) e o 6 com média inferior (m=2,79). Apesar dos mesmos itens, nota-se que a satisfação dos concluintes mostra-se inferior à dos ingressantes. Este envolvimento com o curso parece demonstrar o quanto o estudante está apreciando desempenhar o papel de estudante indicado pelo nível alto de satisfação alcançado (BEAN e METZNER, 1985). A falta de vida social dentro da

instituição, porém, pode afetar negativamente a satisfação com a vida estudantil (ASTIN, 1993). Além disso, é importante destacar que o ambiente físico da instituição, seus serviços e programas acadêmicos e outras atividades aumentam a satisfação do estudante e exercem influência positiva nos seus resultados (KAREMERA e COLs., 2003).

Quanto à dimensão "Satisfação com a instituição", o item com média marcadamente superior entre os ingressantes foi o 31 ($m=4,36$) indicando que, dentre os itens que esta dimensão abrange, este grupo estava mais satisfeito com a limpeza da instituição. A menor pontuação para estes estudantes foi observada no item 22 ($m=3,07$) indiciando que este grupo estava menos satisfeito com a segurança oferecida. Os estudantes concluintes apresentaram grau alto de satisfação também em relação à limpeza da instituição com o item 31 ($m=4,10$). Por outro lado, os itens com médias marcadamente mais baixas foram o de número 17 ($m=2,34$) e o de número 7 ($m=2,44$), indicando menor satisfação em relação aos equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática e em relação ao atendimento da secretaria. Este resultado constitui certamente um indicativo de que o grau de satisfação dos estudantes é menor em relação a aspectos que eles próprios consideram mais importantes para sua formação, como é o caso dos equipamentos e da obtenção de informações sobre os procedimentos acadêmicos recebidos dos funcionários que prestam atendimento, em especial no momento em que a finalização da formação pode estar dependendo de uma infra-estrutura mais funcional.

Os itens que alcançaram pontuações mais altas indiciam com certeza os pontos fortes da instituição, ou seja, aqueles aspectos que são percebidos pelo estudante como positivos e que não necessitam de modificações, já que estarão atendendo às suas expectativas. Os itens que obtiveram pontuação baixa estariam, então, relacionados aos aspectos percebidos como insuficientes para satisfazer as expectativas tendo em vista a formação dos estudantes. Neste caso, os aspectos citados necessitam passar por melhorias para elevar o grau de satisfação do

estudante, a qual pode determinar as decisões de permanência do estudante na educação superior, conforme já constatado por diversos investigadores (BEAN e METZNER, 1985; HATCHER e COLS., 1992).

Buscando um maior entendimento da variável satisfação vivenciada pelos estudantes ingressantes e concluintes, de igual modo como foi realizado para a variável integração, os resultados obtidos foram analisados segundo as variáveis: curso, idade, gênero e situação de trabalho. A análise de variância (ANOVA) foi realizada para verificar se houve diferença significativa entre as médias agrupadas por curso nas dimensões da ESEA. A Tabela 13 mostra a análise da variância da pontuação média dos estudantes de cada curso de acordo com as dimensões da ESEA.

Comparando as médias dos estudantes dos diferentes cursos em cada uma das três dimensões da ESEA, por meio da análise de variância (ANOVA), obteve-se uma diferença significativa, seja no grupo de ingressantes como no de concluintes em todas as dimensões. Esta informação confirma os estudos de Pennington e cols, (1989) e Soares e cols. (2002), os quais destacam o caráter dinâmico da satisfação já que esta pode sofrer mudanças no decorrer da formação, ao ser influenciada pelas características dos estudantes e pelas atividades exercidas por eles, como ainda, pelas variáveis do ambiente acadêmico.

Tabela 13. Análise de variância da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com o curso de ingressantes e concluintes, seguido do teste Tukey-B de comparação múltipla

| Situação Acadêmica | Dimensões | Curso | N | Média | F | Sig |
|--------------------|---------------------------------|------------------|----|-------|-------|--------|
| Ingressante | Satisfação com o curso | ACE ¹ | 63 | 3,83 | 7,527 | 0,000* |
| | | AT ² | 26 | 3,34 | | |
| | | AAS ³ | 35 | 3,99 | | |
| | | CC ⁴ | 31 | 4,16 | | |
| | | J ⁵ | 17 | 3,99 | | |
| | | PP ⁶ | 24 | 4,14 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | ACE ¹ | 63 | 3,44 | 3,344 | 0,006* |
| | | AT ² | 26 | 3,16 | | |
| | | AAS ³ | 35 | 3,36 | | |
| | | CC ⁴ | 31 | 3,32 | | |
| | | J ⁵ | 17 | 3,57 | | |
| | | PP ⁶ | 24 | 3,86 | | |
| | Satisfação com a Instituição | ACE ¹ | 63 | 3,45 | 4,213 | 0,001* |
| | | AT ² | 26 | 3,25 | | |
| | | AAS ³ | 35 | 3,58 | | |
| | | CC ⁴ | 31 | 3,59 | | |
| | | J ⁵ | 17 | 3,54 | | |
| | | PP ⁶ | 24 | 3,97 | | |
| | Total | ACE ¹ | 63 | 3,59 | 5,019 | 0,000* |
| | | AT ² | 26 | 3,26 | | |
| | | AAS ³ | 35 | 3,67 | | |
| | | CC ⁴ | 31 | 3,72 | | |
| | | J ⁵ | 17 | 3,72 | | |
| | | PP ⁶ | 24 | 4,00 | | |

| | | | | | | |
|-------------------|---------------------------------|------------------|----|------|-------|-----------------------------------|
| Concluinte | Satisfação com o curso | ACE | 46 | 3,90 | 3,866 | 0,003* |
| | | AT | 04 | 3,77 | | |
| | | AAS | 20 | 3,72 | | |
| | | CC | 21 | 3,80 | | |
| | | J | 15 | 3,39 | | |
| | | PP | 09 | 3,28 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | ACE ¹ | 46 | 3,32 | 3,713 | 0,004* 2,3,4,5,6; 1,2,3,4,5 |
| | | AT ² | 04 | 2,95 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,15 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,09 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 2,75 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 2,49 | | |
| | Satisfação com a Instituição | ACE ¹ | 46 | 3,08 | 3,134 | 0,011* 1,2,3,5,6; 1,3,4,5,6 |
| | | AT ² | 04 | 2,50 | | |
| | | AAS ³ | 20 | 3,21 | | |
| | | CC ⁴ | 21 | 3,58 | | |
| | | J ⁵ | 15 | 2,84 | | |
| | | PP ⁶ | 09 | 3,26 | | |
| | Total | ACE | 46 | 3,46 | 2,933 | 0,016* |
| | | AT | 04 | 3,10 | | |
| | | AAS | 20 | 3,38 | | |
| | | CC | 21 | 3,52 | | |
| | | J | 15 | 3,02 | | |
| | | PP | 09 | 3,05 | | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Legenda dos cursos:

ACE¹– Administração - Comércio Exterior
 AT²– Administração -Turismo
 AAS³– Administração - Análise de Sistemas

CC⁴ – Ciências da Computação
 J⁵ - Jornalismo
 PP⁶ – Publicidade e Propaganda

Para verificar com precisão onde se situam as diferenças específicas, foi utilizado o teste de *Tukey-B*. Entre os estudantes ingressantes, o teste de *Tukey-B* formou dois agrupamentos de cursos na dimensão “Satisfação com o curso”: a) Adm-Turismo; b) Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Adm-Análise Sistemas, Publicidade Propaganda, Ciências Computação.

Os ingressantes de Adm-Turismo diferenciaram-se dos ingressantes dos outros cursos, tendo obtido pontuação mais baixa, indicando estarem menos satisfeitos com os aspectos que

envolvem as estratégias da aula e da avaliação, o domínio do conteúdo e a disponibilidade dos professores, o relacionamento com colegas e os resultados obtidos diante do seu envolvimento pessoal com o curso. O nível baixo de satisfação dos estudantes de Adm-Turismo pode estar relacionado com a expectativa diante do conteúdo e a dinâmica do curso mais relacionados à carreira de Turismo, o que vai associado ao desconhecimento de tratar-se de um curso de Administração. Apesar de não ter sido observada diferença significativa entre os outros cursos, constata-se que os cursos com melhores pontuações foram os de Ciências da Computação e Publicidade e Propaganda, indicando maior satisfação com os aspectos apresentados.

Na dimensão "Oportunidade de desenvolvimento", o teste de *Tukey-B* formou dois grupos de cursos entre os ingressantes: a) Adm-Turismo, Ciências Computação, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior, Jornalismo; b) Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Publicidade Propaganda. Os estudantes de Adm-Turismo, Ciências da Computação e Adm-Análise de Sistemas obtiveram as menores pontuações indicando estarem menos satisfeitos com o desenvolvimento pessoal e profissional proporcionado em atividades curriculares e extracurriculares ou com os serviços de apoio. Os estudantes de Adm-Comércio Exterior e Jornalismo demonstraram grau de satisfação intermediária e, ainda, formaram uma intersecção com os dois grupos obtidos na análise. A falta de oportunidade de participação em atividades extracurriculares pode afetar de forma negativa a satisfação do estudante, visto que diminuem as chances de contato com os pares e com os professores fora da sala de aula, impedindo que mudanças no desenvolvimento global do estudante ocorram, conforme constatado por diversos estudiosos (ASTIN, 1993; KNOX e COLs., 1992; PIKE, 1991; SOARES e COLs., 2002). Diante da inexistência de serviços de apoio para as áreas acadêmicas, de carreira e financeira pode, igualmente, diminuir a satisfação, conforme verificaram Karemera e Cols. (2003). Em relação

aos ingressantes, os do curso de Publicidade e Propaganda foram os que alcançaram melhor pontuação.

Os ingressantes, na dimensão "Satisfação com a instituição", por meio do teste de *Tukey-B*, formaram dois agrupamentos: a) Adm-Turismo, Adm-Comércio Exterior, Jornalismo, Adm-Análise Sistemas, Ciências Computação; b) Jornalismo, Adm-Análise Sistemas, Ciências Computação, Publicidade Propaganda. Os estudantes de Adm-Turismo e Adm-Comércio Exterior obtiveram menores pontuações indicando estarem menos satisfeitos com a infra-estrutura da instituição e atendimento dos funcionários. Este nível baixo de satisfação entre os estudantes de Adm-Turismo e Adm-Comércio Exterior pode estar relacionado com o fato da junção das duas turmas numa única sala de aula durante dois anos até o momento de receberem a formação com ênfase na área escolhida. A peculiaridade da situação pode ter afetado de forma negativa a percepção da infra-estrutura e os recursos da instituição diminuindo a satisfação destes estudantes. Os estudantes do curso de Publicidade e Propaganda, todavia, mostraram-se mais satisfeitos nesta dimensão. Os demais cursos apresentaram pontuações intermediárias e se juntaram aos dois grupos.

Na escala total da ESEA, o teste de *Tukey-B* formou entre os ingressantes dois agrupamentos: a) Adm-Turismo, Adm-Comércio Exterior; b) Adm-Comércio Exterior, Adm-Análise Sistemas, Jornalismo, Ciências Computação, Publicidade Propaganda, sugerindo que os estudantes com graus mais elevados de satisfação acadêmica estavam freqüentando os cursos de Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Ciências da Computação e Adm-Análise de Sistemas. Os estudantes de Adm-Comércio Exterior apresentaram pontuações intermediárias e os menos satisfeitos freqüentavam Adm-Turismo. Nota-se que o grupo de ingressantes do curso de Adm-Turismo apresentou nível mais baixo de satisfação em todas as dimensões, indicando que estes estudantes avaliam de forma mais negativa suas experiências acadêmicas, e isto estaria

certamente afetando a decisão de permanência ou não no curso ou na instituição, conforme observações de alguns estudiosos (BEAN e BRADLEY, 1986; KAREMERA e COLs., 2003, PIKE, 1991), em face do reduzido número de concluintes.

Os estudantes concluintes, na dimensão "Satisfação com o curso" por meio do teste de *Tukey-B*, apesar de significativamente diferentes em razão do curso, formaram um agrupamento, dentro do qual os concluintes de Publicidade e Propaganda apresentaram menor pontuação, indicando menor grau de satisfação com os professores, colegas do curso e entre o próprio envolvimento no curso e o desempenho obtido. Os estudantes do curso de Adm-Comércio Exterior alcançaram melhores pontuações. O nível baixo de satisfação entre os concluintes de Publicidade e Propaganda sugere mudanças de percepção, visto que de início era o curso que apontava maior satisfação, e passa a ocupar o menor posto quando se leva em conta o final do curso. Seria uma mudança de expectativa ou de condições do próprio curso?

Entre os estudantes concluintes, o teste de *Tukey-B*, na dimensão "Oportunidade de desenvolvimento", formou dois agrupamentos: a) Publicidade Propaganda, Jornalismo, Adm-Turismo, Ciências Computação, Adm-Análise Sistemas; b) Jornalismo, Adm-Turismo, Ciências Computação, Adm-Análise Sistemas, Adm-Comércio Exterior. Os estudantes do curso de Publicidade e Propaganda obtiveram pontuação menor indicando menos satisfação com o desenvolvimento pessoal e profissional promovido pela instituição, ao passo que a melhor pontuação foi obtida pelos estudantes de Adm-Comércio Exterior, quando ambos se mantiveram separados nos agrupamentos formados. Este resultado aproxima-se do observado na dimensão "Satisfação com o curso", sugerindo que a percepção de oportunidades de desenvolvimento para os concluintes pode estar entrelaçada com as características e vivências do próprio curso.

Na dimensão "Satisfação com a instituição" entre os concluintes, o teste de *Tukey-B* formou dois agrupamentos: a) Adm-Turismo, Jornalismo, Adm-Comércio Exterior, Adm-Análise

Sistemas, Publicidade Propaganda; b) Jornalismo, Adm-Comércio Exterior, Adm-Análise Sistemas, Publicidade Propaganda, Ciências Computação. O curso com menor pontuação foi o de Adm-Turismo, indicando que os estudantes deste curso não estão satisfeitos com a infra-estrutura das salas, com os laboratórios e com o atendimento recebido por parte dos funcionários da instituição. Apesar do menor número de concluintes no curso de Adm-Turismo, sugerindo elevado índice de evasão, é possível concluir que a permanência não decorre da percepção de melhoria nas condições institucionais, já que estes estudantes continuavam ocupando o último posto nesta dimensão. Nesta dimensão a melhor pontuação foi apresentada pelos concluintes do curso de Ciências da Computação, já que os valores extremos detectados justificam a separação nos grupos.

Na escala total da ESEA, o teste de *Tukey-B* formou entre os concluintes um agrupamento apesar de níveis de satisfação significativamente diferentes conforme o curso. Os concluintes com grau mais elevado de satisfação estavam freqüentando o curso de Ciências da Computação e os menos satisfeitos freqüentavam o curso de Jornalismo. De todo modo, constata-se uma diminuição da satisfação dos estudantes, de todos os cursos, no término do curso em relação ao que percebiam no primeiro ano, o que pode estar relacionado com uma visão mais realista e crítica sobre a educação superior e o ambiente acadêmico.

Para verificar as diferenças entre o gênero nas dimensões e no total da ESEA nas duas situações acadêmicas foi realizado o teste *t* de *Student*. A Tabela 14 apresenta os resultados obtidos nesta comparação.

Tabela 14. Comparação da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com o gênero de ingressantes e concluintes

| Situação Acadêmica | Dimensões | Gênero | N | Média | t | Sig |
|--------------------|---------------------------------|-----------|------|-------|-------|--------|
| Ingressante | Satisfação com o curso | masculino | 92 | 4,02 | 2,783 | 0,006* |
| | | feminino | 104 | 3,79 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | masculino | 92 | 3,44 | 0,104 | 0,918 |
| | | Feminino | 104 | 3,43 | | |
| | Satisfação com a instituição | masculino | 92 | 3,59 | 1,092 | 0,276 |
| | | feminino | 104 | 3,50 | | |
| Total ESEA | masculino | 92 | 3,71 | 1,533 | 0,127 | |
| | feminino | 104 | 3,58 | | | |
| Concluinte | Satisfação com o curso | masculino | 48 | 3,81 | 1,334 | 0,185 |
| | | feminino | 67 | 3,68 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | masculino | 48 | 3,11 | 0,112 | 0,911 |
| | | feminino | 67 | 3,09 | | |
| | Satisfação com a instituição | masculino | 48 | 3,34 | 2,414 | 0,018* |
| | | feminino | 67 | 3,02 | | |
| | Total ESEA | masculino | 48 | 3,45 | 1,628 | 0,107 |
| | | feminino | 67 | 3,28 | | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Uma diferença significativa foi encontrada na variável, gênero, entre os estudantes ingressantes, na dimensão "Satisfação com o curso". Os homens obtiveram média mais alta que as mulheres, indicando que estavam mais satisfeitos com o relacionamento entre os professores e colegas do curso, com a qualidade da formação e com o envolvimento pessoal e o desempenho obtido.

Entre os concluintes distribuídos por gênero, observou-se diferença significativa na dimensão "Satisfação com a instituição". Os concluintes do gênero masculino obtiveram média mais alta que as mulheres, o que denota que estavam mais satisfeitos com a infra-estrutura, quanto ao ambiente físico (conforto, limpeza, segurança, localização, equipamentos) e pessoal (atendimentos dos funcionários) disponíveis na instituição.

O nível de satisfação mais elevado entre os homens também foi verificado em outros estudos, o que aponta para o fato de que homens e mulheres percebem o ambiente acadêmico de maneiras diferentes (BEAN E BRADLEY, 1986; PENNINGTON e COLs., 1989). Esta diferença haveria de ser considerada pelas instituições, uma vez que se observa hoje um elevado número de mulheres ingressando no ensino superior (INEP, 2005).

A análise de variância (ANOVA) foi realizada para verificar as diferenças de médias obtidas nas dimensões da ESEA e no total conforme a faixa etária dos estudantes em cada situação acadêmica. A análise da variância da pontuação média dos estudantes de cada faixa etária de acordo é apresentada na Tabela 15.

Tabela 15. Análise de variância da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com a faixa etária de ingressantes e concluintes, seguido do teste Tukey-B de comparação múltipla

| Situação Acadêmica | Dimensões | Faixa etária | N | Média | F | Sig. |
|--------------------|---------------------------------|----------------------------------|----|-------|-------|---------------------------|
| Ingressante | Satisfação com o curso | de 16 a 21 anos ¹ | 91 | 3,99 | 6,486 | 0,002* 2; 1 e 3 |
| | | de 22 a 25 anos ² | 52 | 3,64 | | |
| | | a partir de 26 anos ³ | 53 | 3,99 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | de 16 a 21 anos | 91 | 3,53 | 3,052 | 0,050* |
| | | de 22 a 25 anos | 52 | 3,24 | | |
| | | a partir de 26 anos | 53 | 3,45 | | |
| | Satisfação com a instituição | de 16 a 21 anos ¹ | 91 | 3,64 | 4,271 | 0,015* 2 e 3; 1 e 3 |
| | | de 22 a 25 anos ² | 52 | 3,34 | | |
| | | a partir de 26 anos ³ | 53 | 3,56 | | |
| | Total ESEA | de 16 a 21 anos ¹ | 91 | 3,74 | 5,549 | 0,005* 2; 1 e 3 |
| | | de 22 a 25 anos ² | 52 | 3,42 | | |
| | | a partir de 26 anos ³ | 53 | 3,69 | | |

| | | | | | | |
|-------------------|---------------------------------|---------------------|------|-------|-------|-------|
| Concluinte | Satisfação com o curso | de 16 a 21 anos | 29 | 3,79 | 0,320 | 0,727 |
| | | de 22 a 25 anos | 39 | 3,76 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,70 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | de 16 a 21 anos | 29 | 3,17 | 0,444 | 0,643 |
| | | de 22 a 25 anos | 39 | 3,15 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,04 | | |
| | Satisfação com a instituição | de 16 a 21 anos | 29 | 3,05 | 0,424 | 0,656 |
| | | de 22 a 25 anos | 39 | 3,20 | | |
| | | a partir de 26 anos | 46 | 3,19 | | |
| Total ESEA | de 16 a 21 anos | 29 | 3,36 | 0,117 | 0,890 | |
| | de 22 a 25 anos | 39 | 3,39 | | | |
| | a partir de 26 anos | 46 | 3,34 | | | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Por meio da análise de variância foram verificadas diferenças significativas em todas as dimensões entre os ingressantes, por faixa etária. Não verificamos, porém, diferença na faixa etária entre os concluintes. Estes achados indicam que aqueles aspectos que afetam a satisfação no início da formação numa dada faixa etária são percebidos de forma diferente no momento da conclusão.

O teste de *Tukey-B* foi utilizado para verificar com precisão onde se situavam as diferenças específicas entre as faixas etárias no grupo de ingressantes. Na dimensão "Satisfação com o curso", o teste de *Tukey-B* formou dois agrupamentos: a) 22-25a; b) 16-21a, 26a ou mais. Os estudantes de 22 a 25 anos apresentaram menor pontuação em relação aos colegas das outras faixas etárias, indicando que estão menos satisfeitos com os aspectos relacionados às estratégias de aula, avaliação, domínio do conteúdo e disponibilidade dos professores, relacionamento com colegas e com a relação entre o envolvimento pessoal e os resultados obtidos.

Na dimensão "Oportunidade de Desenvolvimento", o teste de *Tukey-B* produziu um agrupamento. Nesta dimensão, os estudantes ingressantes de 22 a 25 anos também obtiveram menor pontuação, estando menos satisfeitos com o desenvolvimento pessoal e profissional encontrado na instituição, especialmente em relação aos seus colegas de 16 a 21 anos que obtiveram melhor pontuação.

Na dimensão "Satisfação com a instituição", por meio do teste de *Tukey-B*, os estudantes ingressantes formaram dois agrupamentos: a) 22-25a, 26a ou mais; b) 26a ou mais, 16-21a. Os estudantes de 22 a 25 anos, nesta dimensão, também obtiveram a menor pontuação e os de 16 a 21 anos, melhores pontuação, levando ao posicionamento em agrupamentos distintos. A pontuação superior dos estudantes mais jovens indica que estes estão mais satisfeitos que os estudantes mais velhos com a infra-estrutura das salas, laboratórios e atendimento recebido dos funcionários da instituição.

Na escala total da ESEA, entre os estudantes ingressantes o teste de *Tukey-B* formou dois agrupamentos: a) 22-25a; b) 26a ou mais, 16-21a, observando-se melhor pontuação para os estudantes de 16 a 21 anos e a partir de 26 anos, e a menor pontuação foi apresentada pelos estudantes de 22 a 25 anos. Avalia-se que as faixas etárias extremas estariam apresentando índices de satisfação maiores em relação à sua formação acadêmica em razão de os mais jovens estarem deslumbrados com as novas descobertas possibilitadas pelo ingresso no ensino superior, ao passo que os mais velhos estariam a expressar um sentimento de orgulho dada a oportunidade de retornar aos estudos.

O grau mais baixo de satisfação acadêmica observada em relação aos estudantes de idade superior a 21 anos pode explicar-se pela preferência destes por um conhecimento mais prático, e sua convivência com compromissos externos, por outro lado, prejudica as tarefas acadêmicas, conforme constatado em outro estudo realizado por Bean e Metzner (1985).

Para verificar as diferenças entre a variável situação de trabalho, nas dimensões e no total da ESEA, nas duas situações acadêmicas, foi realizado o teste *t* de *Student*. Na Tabela 16, estão apresentados os resultados obtidos nesta comparação.

Tabela 16. Comparação da pontuação média em cada dimensão da ESEA e no total, de acordo com a situação de trabalho de ingressantes e concluintes

| Situação Acadêmica | Dimensões | Exerce atividade remunerada | N | Média | <i>t</i> | Sig. |
|--------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----|-------|----------|-------|
| Ingressante | Satisfação com o curso | não | 39 | 3,96 | 0,713 | 0,479 |
| | | sim | 157 | 3,88 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | não | 39 | 3,48 | 0,431 | 0,669 |
| | | sim | 157 | 3,42 | | |
| | Satisfação com a instituição | não | 39 | 3,64 | 0,965 | 0,339 |
| | | sim | 157 | 3,52 | | |
| | Total ESEA | não | 39 | 3,71 | 0,783 | 0,437 |
| | | sim | 157 | 3,62 | | |
| Concluinte | Satisfação com o curso | não | 11 | 3,39 | -2,140 | 0,054 |
| | | sim | 104 | 3,77 | | |
| | Oportunidade de desenvolvimento | não | 11 | 2,86 | -1,389 | 0,188 |
| | | sim | 104 | 3,12 | | |
| | Satisfação com a instituição | não | 11 | 2,90 | -1,757 | 0,098 |
| | | sim | 104 | 3,18 | | |
| | Total ESEA | não | 11 | 3,07 | -1,976 | 0,071 |
| | | sim | 104 | 3,38 | | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Como visto na Tabela 16, não houve diferença significativa entre a situação de trabalho nas dimensões da escala ESEA, entre ingressantes e concluintes. Apesar disso, outros autores consideram que na dimensão “Satisfação com o curso” houve uma diferença marginalmente significativa (0,054). Observa-se que os ingressantes não trabalhadores apresentaram níveis de satisfação mais elevados que seus colegas trabalhadores. No momento de ingresso, os estudantes deparam-se com uma demanda de tarefas acadêmicas a que deverão atender para o que, precisam

organizar melhor o tempo de que dispõem. Desse modo, os estudantes não trabalhadores disponibilizam mais de tempo para dedicar-se às tarefas acadêmicas que seus colegas trabalhadores, o que resulta em uma maior satisfação com seu desempenho.

Entre os concluintes observa-se um movimento inverso, isto é, os estudantes que exerciam atividade remunerada indicaram nível de satisfação maior que aqueles que não exerciam atividade, em todas as dimensões, e no total. Este movimento inverso resultaria da atuação na área do curso escolhido e também da possibilidade de relacionar a teoria com a prática, ou, ainda, da possibilidade de melhoria e de ganhos profissionais oportunizados pela finalização de sua formação superior.

Este achado difere do encontrado em outros estudos, os quais, apesar de não se proporem investigar a satisfação do estudante, buscavam conhecer a influência do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Detectou-se, no caso, que trabalhar além de 30 horas semanais tem um impacto negativo no desenvolvimento acadêmico e prejudica a interação com os professores, conforme constatado nos estudos de Furr e Elling (2000) e Lundberg (2004), aspectos estes contemplados na dimensão "Satisfação com o curso" da escala ESEA.

De maneira geral, ao analisar a satisfação de ingressantes e concluintes em relação à experiência acadêmica, com base nos resultados obtidos nas dimensões da ESEA, visto na sua totalidade ou distribuídos nas variáveis: curso, gênero, faixa etária e situação de trabalho, podemos descrever os seguintes situações:

- ingressantes e concluintes mostram-se no um pouco acima do ponto médio de satisfação com a experiência acadêmica em todas as dimensões, tendo sido maior a pontuação dos ingressantes. Estas diferenças foram significativas em todas as dimensões e na escala total;

- o conteúdo dos itens e as médias obtidas permitem a reduzida variabilidade de pontuação, já que apenas na dimensão “Satisfação com a instituição” foram observados valores superiores ou inferiores de um desvio padrão em relação à média. Outra situação observada foi que ingressantes e concluintes apresentavam perfis de respostas semelhantes, especialmente quanto aos itens melhor avaliados e aos da dimensão “Oportunidade de desenvolvimento”;

- Os resultados obtidos os ingressantes desta pesquisa possibilitam concluir que, em relação à satisfação acadêmica:
 - o recebem esses alunos influência do curso freqüentado em todas as dimensões e no total. De maneira geral, os estudantes do curso de Adm-Turismo mostraram maior insatisfação com os aspectos que abrangem toda a experiência acadêmica. O inverso é percebido nos estudantes de Publicidade e Propaganda que se revelam mais satisfeitos com quase todos os aspectos da vida acadêmica. Nas questões de satisfação com o curso, os estudantes ingressantes de Ciências da Computação apresentaram-se mais satisfeitos.
 - o a satisfação acadêmica é superior para os homens nos aspectos envolvidos em todas as dimensões, sendo significativamente diferente no que se refere à satisfação com o curso.
 - o diferem os ingressantes de acordo com a faixa etária quanto aos aspectos em todas as dimensões, apresentando menor satisfação os estudantes de 22 a 25 anos;
 - o não diferem os ingressantes em nenhuma dimensão, em razão da situação de trabalho. Os não trabalhadores, porém, estavam mais satisfeitos que seus colegas trabalhadores em todas as dimensões e no total, particularmente nos aspectos relacionados ao curso.

- Os resultados obtidos nesta pesquisa com os concluintes indicam, em relação à satisfação com a experiência acadêmica, o que se segue:

- diferem os concluintes em todas as dimensões, quando comparadas as médias obtidas pelos estudantes dos diferentes cursos, é superior nas dimensões “Satisfação com o curso” e “Oportunidade de desenvolvimento” para os que frequentam o curso de Adm-Comércio Exterior e inferior para os que frequentam Publicidade e Propaganda. Na dimensão “Satisfação com a instituição” é maior a satisfação entre os alunos de Ciências da Computação e menor para os de Adm-Turismo.
- a satisfação acadêmica é maior para os homens nos aspectos que estão envolvidos em todas as dimensão, sendo significativamente diferentes quanto aos aspectos relacionados à satisfação com a instituição.
- não se observam diferença significativa segundo a idade. Notou-se, todavia, que os estudantes de 16 a 21 anos estavam satisfeitos com os aspectos vinculados às dimensões "Satisfação com o curso" e "Oportunidade de desenvolvimento", ao passo que na dimensão "Satisfação com a instituição", ocorre o inverso, visto que estes apresentavam níveis inferiores de satisfação.
- a satisfação, embora não significativa, é melhor para os estudantes concluintes que trabalham em todas as dimensões e no total, sobretudo nos aspectos relacionados ao curso.

- Por tratar-se de um estudo transversal não se permitem afirmações sobre a mudança do estudante no transcorrer de sua formação, mas registram-se a seguir alguns indicativos destas mudanças ao se compararem qualitativamente os dados relativos à condição dos ingressantes e dos concluintes:

- os concluintes mostraram-se menos satisfeitos que os ingressantes, quando distribuídos por curso, em todas as dimensões e no total, com exceção à satisfação com o curso de estudantes de Adm-Comércio Exterior e Adm-Turismo.
- quando foram analisadas as médias por gênero, observou-se um movimento de diminuição da satisfação em todas as dimensões e no total para homens e mulheres.
- quanto à faixa etária, nota-se que os estudantes com idade entre 22 a 25 anos, quando confrontados com os aspectos da dimensão satisfação com o curso, foram os únicos que apresentaram aumento da satisfação. Em todas as outras dimensões e faixas etárias, os concluintes indicaram menor satisfação acadêmica.
- ao analisar as médias dos estudantes ingressantes e concluintes, segundo a situação de trabalho, observa-se uma maior satisfação entre os ingressantes que entre os concluintes.

3. Relação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica

As informações obtidas sobre integração e satisfação, seja na literatura ou nos dados coletados neste estudo, sugerem certa dependência ou covariação entre esses dois fenômenos. Para analisar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica dos estudantes ingressantes e concluintes de ensino superior foram realizadas diferentes análises dos dados, como as que vão elencadas a seguir: correlação linear de *Pearson* e regressão múltipla. A Tabela 17 apresenta a média, desvio padrão e a correlação entre os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos QVA-r e ESSEA.

Tabela 17. Média, desvio padrão e correlação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica

| Variáveis | Média | D. Padrão | Correlação |
|------------|-------|-----------|------------|
| Integração | 3,65 | 0,43 | 0,596* |
| Satisfação | 3,54 | 0,57 | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

A correlação de *Pearson* entre integração na educação superior e a satisfação acadêmica foi alta (0,596) e significativa, o que indica variação dos dois fenômenos ao mesmo tempo. A correlação positiva indica que um aumento na integração na educação superior dos estudantes acompanha um aumento na satisfação acadêmica e vice versa.

As dimensões da escala de satisfação (ESEA) foram altamente correlacionadas indicando uma forte relação entre elas. Para a integração (QVA-r), apesar de todas as dimensões terem sido significativas entre si, as maiores correlações ocorreram entre a dimensão "Institucional" com a dimensão "Carreira" e "Estudo" (0,526 e 0,431 respectivamente).

No confronto da correlação entre os dados obtidos pelos estudantes, observa-se que as maiores correlações referem-se às três dimensões de satisfação acadêmica com a dimensão "Institucional" da integração na educação superior. As dimensões "Pessoal" e "Interpessoal" foram as que apresentaram menores correlações com as demais dimensões. A Tabela 18 mostra as correlações citadas.

Tabela 18. Correlações entre as dimensões da integração na educação superior e satisfação acadêmica

| | | Satisfação | | | Integração | | | | |
|------------|---|------------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Satisfação | 1 | 1 | 0,710* | 0,599* | 0,428* | 0,242* | 0,271* | 0,304* | 0,603* |
| | 2 | -- | 1 | 0,696* | 0,440* | 0,276* | 0,317* | 0,403* | 0,622* |
| | 3 | -- | -- | 1 | 0,334* | 0,158* | 0,201* | 0,307* | 0,647* |
| Integração | 1 | -- | -- | -- | 1 | 0,316* | 0,173* | 0,309* | 0,526* |
| | 2 | -- | -- | -- | -- | 1 | 0,258* | 0,264* | 0,206* |
| | 3 | -- | -- | -- | -- | -- | 1 | 0,292* | 0,303* |
| | 4 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 | 0,431* |
| | 5 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Legenda:

Satisfação:

1=Satisfação com o curso

2=Oportunidade de desenvolvimento

3=Satisfação com a instituição

Integração:

1=Carreira

2=Pessoal

3=Interpessoal

4=Estudo

5=Institucional

Para verificar se esta correlação se mantém quando os estudantes são distribuídos por situação acadêmica foi realizado o cálculo de correlação entre integração e satisfação por situação acadêmica. Na Tabela 19 é apresentado a média, desvio padrão e a correlação citada.

As correlações de *Pearson* entre resultados de integração e satisfação foram positivas e significativas tanto para os estudantes ingressantes como para os concluintes. A correlação foi superior para os ingressantes, indicando que a relação entre a satisfação e a integração foi maior para estes estudantes.

Tabela 19. Média, desvio padrão e correlação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica para ingressantes e concluintes

| Situação acadêmica | Variáveis | Média | Desvio Padrão | Correlação |
|---------------------------|------------------|--------------|----------------------|-------------------|
| Ingressante | Integração | 3,68 | 0,44 | 0,640* |
| | Satisfação | 3,64 | 0,57 | |
| Concluinte | Integração | 3,59 | 0,42 | 0,497* |
| | Satisfação | 3,36 | 0,53 | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Ao aprofundar a análise desta relação valendo-se de variáveis tidas pela literatura como condicionais, foi realizada a correlação entre integração e satisfação por curso, gênero, faixa etária e situação de trabalho. A Tabela 20 mostra a correlação entre integração e satisfação de ingressantes e concluintes, conforme tais variáveis.

As correlações entre integração e satisfação foram positivas e significativas em todas as categorias das variáveis analisadas para os estudantes ingressantes. Para os concluintes a correlação não foi significativa para estudantes dos cursos de Adm-Turismo, Adm-Análise de Sistemas e para aqueles que não exerciam atividade remunerada.

Tabela 20. Correlação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica por faixa etária, curso, gênero e situação de trabalho para alunos ingressantes e concluintes

| Variáveis | Categoria | Correlação | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------|-------------|
| | | Ingressantes | Concluintes |
| Curso | Adm-Comércio Exterior | 0,657* | 0,558* |
| | Adm-Turismo | 0,495* | -0,378 |
| | Adm-Análise de Sistemas | 0,682* | 0,155 |
| | Ciências da Computação | 0,625* | 0,581* |
| | Jornalismo | 0,714* | 0,686* |
| | Publicidade e Propaganda | 0,541* | 0,838* |
| Gênero | Masculino | 0,710* | 0,625* |
| | Feminino | 0,566* | 0,390* |
| Faixa Etária | de 16 a 21 anos | 0,646* | 0,419* |
| | de 22 a 25 anos | 0,698* | 0,407* |
| | a partir de 26 anos | 0,589* | 0,593* |
| Exerce atividade remunerada | Não | 0,644* | 0,366 |
| | Sim | 0,644* | 0,498* |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

A integração na educação superior e satisfação acadêmica foram mais correlacionadas entre os ingressantes que para os concluintes em praticamente todas as categorias. Excetuaram-se os estudantes com mais de 26 anos e estudantes do curso de Publicidade e Propaganda, cuja correlação entre as variáveis foi superior para os concluintes.

Com relação ao curso de Adm-Turismo foi observado uma correlação negativa, porém não significativa entre a integração e a satisfação para os estudantes concluintes, o que indica uma relação inversa entre eles, ou seja, quanto maior a satisfação menor seria a integração, e vice-versa. Este dado pode ter sofrido impacto do número de participantes concluintes: apenas quatro sujeitos, do curso de Adm-Turismo. Outro ponto é que os estudantes perceberam, ao longo da experiência vivida, que os ganhos recebidos foram devidos mais à formação acadêmica e menos à própria vivência acadêmica. Esta é uma informação a ser analisada em estudos futuros com amostra maior, considerando-se outros fatores como características pessoais e de

personalidade dos estudantes, uma vez que estes estudantes foram os resilientes. Para todos os outros casos, as correlações foram positivas, indicando que um aumento da integração na formação associa-se ao aumento da satisfação dos alunos.

Finalizando, por meio da aplicação da análise de regressão, busca-se entender o efeito de uma variável sobre outra, ou seja, busca-se determinar qual o impacto da integração na satisfação e vice-versa. Na Tabela 21 é apresentada a regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, integração, com relação à variável regressora, ou seja, a satisfação.

Tabela 21. Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, integração na educação superior, com relação à variável regressora, satisfação acadêmica

| Variável preditora | T | B |
|--------------------|------|---------------------------------|
| Carreira | 1,55 | 0,073 |
| Pessoal | 1,63 | 0,069 |
| Interpessoal | 1,39 | 0,059 |
| Estudo | 1,15 | 0,051 |
| Institucional | 12,8 | 0,630* |
| | | R ² = 0,542 |
| | | R ² ajustado = 0,534 |
| | | R = 0,736 |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

A regressão linear mostra que 53,4% da variância da satisfação são explicados pelas dimensões da integração, reafirmando a relação entre estas variáveis. Dentre as cinco dimensões da integração, apenas a dimensão "Institucional" contribuiu significativamente para a satisfação, certamente porque em seu conteúdo estão incluídos os itens referentes ao compromisso com a instituição e a intenção de permanência no curso.

Para conhecer o impacto das dimensões da integração na satisfação em cada situação acadêmica aplicou-se uma nova análise de regressão. A Tabela 22 mostra a regressão linear

múltipla para as dimensões da variável preditora, integração, com relação à variável regressora, satisfação, para ingressantes e concluintes.

Tabela 22. Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, integração na educação superior, com relação à variável regressora, satisfação acadêmica, por situação acadêmica

| Variável preditora | Situação Acadêmica | | | |
|--------------------|---------------------------------|--------|---------------------------------|--------|
| | Ingressantes | | Concluintes | |
| | t | β | t | β |
| Carreira | 0,03 | 0,002 | 1,50 | 0,089 |
| Pessoal | 1,37 | 0,069 | 0,78 | 0,043 |
| Interpessoal | 0,77 | 0,037 | 2,05 | 0,133* |
| Estudo | 2,32 | 0,128* | -0,87 | -0,054 |
| Institucional | 9,45 | 0,526* | 7,91 | 0,538* |
| | R ² = 0,569 | | R ² = 0,495 | |
| | R ² ajustado = 0,558 | | R ² ajustado = 0,472 | |
| | R = 0,754 | | R = 0,704 | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

A regressão linear mostrou que, para os alunos ingressantes, a porcentagem da variância de satisfação explicada pelas dimensões da integração é um pouco superior (55,8%), quando comparada à dos alunos concluintes (47,2%). Neste caso, podemos inferir que outras variáveis devem interferir mais intensamente na percepção dos estudantes concluintes na definição de sua integração na educação superior do que para os ingressantes.

As dimensões "Institucional" e "Estudo", definidoras da integração contribuíram significativamente para a satisfação dos estudantes ingressantes, ao passo que para os estudantes concluintes as dimensões significativas foram "Institucional" e "Interpessoal". Se, por um lado, os aspectos contidos na dimensão "Institucional" podem ser considerados importantes para ingressantes e concluintes, uma vez que agrupam as condições de estrutura básica para a

formação, por outro lado, há indicativo de que existe mudança em parte da natureza da experiência acadêmica (estudo e interpessoal), a qual é priorizada para a satisfação do estudante após sete semestres de estudo.

Buscou-se avaliar o efeito inverso, ou seja, qual é o impacto da satisfação na integração aplicando-se a análise de regressão. Na Tabela 23 é apresentada a regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, satisfação, com relação à variável regressora, integração.

Tabela 23. Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, satisfação acadêmica, com relação à variável regressora, integração na educação superior

| Variável preditora | T | B |
|---------------------------------|------|---------------------------------|
| Satisfação com o curso | 3,20 | 0,152* |
| Oportunidade de desenvolvimento | 5,98 | 0,270* |
| Satisfação com a instituição | 0,44 | 0,018 |
| | | R ² = 0,384 |
| | | R ² ajustado = 0,378 |
| | | R = 0,619 |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

A regressão linear mostra que 37,8% da variância da integração é explicada pelas dimensões da satisfação, indicando uma relação entre as variáveis. Dentre as três dimensões, apenas duas delas, a "Satisfação com o curso" e a "Oportunidade de desenvolvimento", contribuíram significativamente para a integração. Assim, a integração está mais relacionada à vivência no cotidiano do curso e das atividades de promoção do desenvolvimento do que propriamente às condições da estrutura física e de funcionamento da instituição e curso. O aluno de instituição particular e de período noturno tem, ainda, poucas condições para usufruir do laboratório, da biblioteca e das demais dependências da instituição.

Para conhecer o impacto das dimensões da satisfação na integração em cada situação acadêmica aplicou-se a análise de regressão. A Tabela 24 mostra a regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, satisfação, com relação à variável regressora, integração para ingressantes e concluintes.

Tabela 24. Regressão linear múltipla para as dimensões da variável preditora, satisfação acadêmica, com relação à variável regressora, integração na educação superior, por situação acadêmica

| Variável preditora | Situação Acadêmica | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--------|---------------------------------|--------|
| | Ingressantes | | Concluintes | |
| | t | β | t | β |
| Satisfação com o curso | 1,46 | 0,087 | 2,67 | 0,219* |
| Oportunidade de desenvolvimento | 5,63 | 0,331* | 2,53 | 0,183* |
| Satisfação com a instituição | 0,85 | 0,053 | 0,12 | 0,007 |
| | R ² = 0,441 | | R ² = 0,285 | |
| | R ² ajustado = 0,432 | | R ² ajustado = 0,265 | |
| | R = 0,664 | | R = 0,534 | |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

A regressão linear mostrou que, para os estudantes ingressantes, a porcentagem da variância da integração explicada pelas dimensões da satisfação é maior (43,2%), comparada à dos estudantes concluintes (26,5%).

A dimensão "Oportunidade de desenvolvimento" contribuiu significativamente para a integração dos estudantes ingressantes e concluintes. A dimensão "Satisfação com o curso" foi significativa apenas para os estudantes concluintes. Para a integração dos ingressantes acredita-se ser importante participar de atividades que promovam seu desenvolvimento pessoal e profissional, visto que tais atividades facilitam o contato com os pares, professores e com o ambiente da instituição. Para os concluintes, além das oportunidades referidas, o aproveitamento

das disciplinas, as estratégias de aula, o relacionamento com os professores e colegas também são importantes para a integração. Apesar de um maior número de dimensão da satisfação associada à integração do concluinte, observa-se que a quantia da porcentagem da variância explicada reduz ainda mais intensamente que o identificado anteriormente quando se analisou a relação inversa: integração para satisfação, fortalecendo-se a idéia de que outros aspectos interferem na percepção do concluinte sobre sua experiência de formação.

Buscou-se, então, conhecer se as variáveis curso, gênero, faixa etária, situação de trabalho e situação acadêmica seriam preditoras da integração e da satisfação. A regressão linear múltipla para as variáveis preditoras citadas e a variável regressora integração vai, a seguir, apresentada na Tabela 25.

Tabela 25. Regressão linear múltipla para as variáveis preditoras, curso, gênero, faixa etária, situação de trabalho e situação acadêmica e a variável regressora, integração na educação superior

| Variável preditora | T | B |
|-----------------------------|-------|------------------------|
| Faixa Etária | 0,22 | 0,007 |
| Gênero | -1,60 | -0,081 |
| Curso | 0,94 | 0,014 |
| Situação acadêmica | -1,84 | -0,016 |
| Exerce atividade remunerada | 0,77 | 0,053 |
| | | $R^2 = 0,028$ |
| | | R^2 ajustado = 0,012 |
| | | $R = 0,168$ |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Para a integração, nenhuma das variáveis sócio-demográficas listadas foi significativa, no nível de confiança de 95% no modelo de regressão. Dentre as variáveis preditoras a que mais se destacou no modelo de regressão foi a situação acadêmica ($P = 0,067$), significativo no nível de

confiança de 90%. Este achado indica que as variáveis estudadas, por si sós, não exercem efeito sobre a integração na educação superior, exceto na situação acadêmica.

Buscou-se obter o mesmo conhecimento para a satisfação, ou seja, qual variável curso, gênero, faixa etária, situação de trabalho e situação acadêmica seria preditora da satisfação. A regressão linear múltipla para as variáveis predictoras citadas e a variável regressora satisfação é apresentada na Tabela 26.

Tabela 26. Regressão linear múltipla para as variáveis predictoras, curso, gênero, faixa etária, situação de trabalho e situação acadêmica e a variável regressora, satisfação acadêmica

| Variável preditora | T | B |
|-----------------------------|-------|--------------------------------|
| Faixa Etária | -0,94 | -0,037 |
| Gênero | -1,89 | -0,123 |
| Curso | 1,09 | 0,020 |
| Situação acadêmica | -3,88 | -0,043* |
| Exerce atividade remunerada | 0,01 | 0,001 |
| | | $R^2 = 0,077$ |
| | | $R^2 \text{ ajustado} = 0,062$ |
| | | $R = 0,277$ |

* significativo no nível de 95% de confiança ($p < 0,05$)

Apesar da baixa porcentagem de explicação das variáveis para satisfação, é importante observar que apenas a variável situação acadêmica para ingressantes e concluintes contribuiu significativamente para a satisfação dos alunos com a experiência acadêmica. Isto é um indicativo de que a satisfação acadêmica é afetada apenas pela condição de ingressantes ou de concluintes vivenciada pelo estudante.

Das correlações e regressões realizadas, pode-se observar que existe uma relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica dos estudantes, e que as dimensões "Institucional", relativa à integração na educação superior e "Oportunidade de desenvolvimento",

à satisfação com a experiência acadêmica foram as mais importantes na relação integração e satisfação. Assim, o conhecimento dos estudantes a respeito dos serviços e da infra-estrutura da instituição reforçaria a intenção de permanecer nela ou não. As atividades curriculares e extracurriculares, a relação entre o investimento pessoal e financeiro no curso e a percepção da formação recebida necessária para o desenvolvimento pessoal e profissional são certamente aspectos relevantes para a integração na educação superior e para a satisfação acadêmica.

Para os estudantes ingressantes, a variável preditora, integração na educação superior, com relação à variável regressora, satisfação acadêmica, foi um pouco mais forte comparada aos estudantes concluintes. Os aspectos que estão envolvidos nas dimensões "Institucional" e "Estudo", para os ingressantes, e "Institucional" e "Interpessoal", para os concluintes, foram os aspectos que mais contribuíram para a satisfação. Foi mais forte para os estudantes ingressantes a variável preditora, satisfação acadêmica com relação à variável regressora, integração na educação superior, ao passo que os aspectos das dimensões "Oportunidade de desenvolvimento" para ingressantes e concluintes, e "Satisfação com o curso" para concluintes destacaram-se na composição da integração.

A situação acadêmica (ingressantes e concluintes) foi a variável que mais interferiu na relação entre integração na educação superior e a satisfação acadêmica, quando comparada com as demais variáveis, curso, gênero, faixa etária e situação de trabalho. Os dados sugerem que a experiência nas séries iniciais e finais deve ser considerada pelos gestores, professores e demais profissionais de modo adequado a cada situação para melhorar o atendimento às necessidades dos estudantes durante a formação acadêmica.

Em resumo, ao analisar a relação entre a integração na educação superior e a satisfação acadêmica de ingressantes e concluintes com base nos resultados obtidos nas correlações avaliadas, releva pôr em destaque os seguintes aspectos:

- foi verificada uma correlação positiva e significativa entre integração e satisfação tanto para ingressantes quanto para concluintes;
- as correlações entre integração e satisfação foram positivas e significativas em todas as variáveis analisadas para os estudantes ingressantes;
- para os concluintes, a correlação não foi significativa para a variável curso (não significativo para os estudantes de Adm-Turismo e Adm-Análise de Sistemas) e para a variável situação de trabalho (não significativo para aqueles que não trabalhavam);
- para os alunos ingressantes, a porcentagem de variância da satisfação explicada pelas dimensões da integração foi de 55,8%, as dimensões “Estudo” e “Institucional” contribuíram significativamente para a satisfação dos ingressantes;
- para os estudantes concluintes, a porcentagem de variância da satisfação explicada pelas dimensões da integração foi de 47,2%, as dimensões “Interpessoal” e “Institucional” contribuíram significativamente para a satisfação dos concluintes;
- para os estudantes ingressantes, a porcentagem de variância da integração explicada pelas dimensões da satisfação foi de 43%, sendo significativa a dimensão “Oportunidade de desenvolvimento”;
- para os estudantes concluintes, a porcentagem de variância da integração explicada pelas dimensões da satisfação foi de 26%, sendo significativas as dimensões “Satisfação com o curso” e “Oportunidade de desenvolvimento”;
- para a integração na educação superior, dentre as variáveis preditoras, apenas a situação acadêmica foi significativa no nível de confiança de 90% ($p=0,10$);
- para a satisfação acadêmica, somente a variável preditora, situação acadêmica, foi significativa no nível de confiança de 95% ($p=0,05$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o processo da integração e o estado de satisfação dos estudantes possibilitou identificar alguns elementos determinantes da sua relação entre essas variáveis, bem como apontar outras variáveis que nelas influenciam. Trata-se de um estudo transversal realizado em uma única instituição de ensino superior particular, o que não permite generalizações para a população de estudantes de ensino superior. Destaca-se, no entanto, a importância das informações obtidas, com base nas quais podem-se apresentar algumas considerações de caráter teórico, metodológico e prático. Releva pôr em destaque a interdependência dos três níveis de discussão referidos tendo em vista o desenvolvimento da formação do estudante.

A literatura destaca a importância de estudar-se a integração do estudante ingressante, por se tratar de um período muito específico de transição, a que se chama, rito de passagem (TINTO,1988). A falta de integração, ou seja, a dificuldade no enfrentamento das novas exigências de caráter pessoal, interpessoal, acadêmico, institucional e vocacional pode acarretar insucesso com a experiência de formação e afetar a decisão dos estudantes por permanecer no curso ou na instituição de educação superior (ALMEIDA e COLs., 2002; NICO, 2000; POLYDORO, 2000).

Considera-se concorde a posição acima. Os dados deste estudo, todavia, apontam para a relevância de estudar-se a integração de estudantes que estão finalizando o processo de formação, os concluintes, que, embora tenham permanecido no ensino superior, apresentaram menor integração que os ingressantes, o que faz crer, mediante o conjunto de informações obtidas, considerando os estudantes deste estudo, que o compromisso foi maior com a própria graduação.

Mantendo-se no curso, embora, as experiências de formação do estudante nem sempre foram percebidas de maneira igualmente satisfatória pelos ingressantes e pelos concluintes participantes deste estudo, na medida em que os concluintes encontravam-se menos satisfeitos

que os ingressantes. Considerando-se a satisfação como uma variável que envolve a experiência subjetiva do estudante, bem como a percepção de valor dessa experiência durante os anos de graduação, a insatisfação pode interferir no nível de envolvimento do estudante com a instituição e seu processo de formação, como refere Astin (1993).

Os modelos de impacto procuram identificar as variáveis que exerceriam influência na mudança do estudante, dentre as quais citem-se as características desse aluno. Assim, outras informações valiosas foram encontradas ao buscar-se conhecer o efeito de algumas características dos estudantes quanto à integração e à satisfação. Baseando-se nos dados analisados, verificou-se um efeito condicional dessas características nas variáveis referidas.

No presente estudo, as mulheres apresentaram-se com menor nível de integração e de satisfação, semelhantemente ao encontrado por outros estudiosos (BEAN e BRADLEY, 1986; MACHADO e COLs., 2002; PENNINGTON e COLs., 1989). Não se pode determinar, porém, o que de fato gerou o nível inferior de integração e de satisfação em relação ao apresentado pelos homens. Por meio do conteúdo das dimensões, no entanto, foi possível identificar alguns indícios da insegurança das mulheres na escolha do curso e da carreira, na percepção de suas condições físicas e psicológicas em face das características do ambiente institucional. Estes indicativos da possível dificuldade para a integração e para a satisfação das mulheres participantes deste estudo instruíam os gestores e administradores de instituições de ensino superior tendo em vista uma reflexão sobre a importância de criação de serviços e de adequação de suas instalações, visando a um atendimento mais ajustado às necessidades específicas desta população, dado o aumento visível atual de mulheres no ensino superior.

Exercer atividade remunerada mostrou-se positivo para os estudantes que estavam terminando os estudos, certamente pela possibilidade de aplicação da teoria à prática, acentuando-se também a satisfação com a experiência de formação. Para quem estava

começando, trabalhar, todavia, mostrou-se negativo e, apesar de estarem estes alunos mais satisfeitos, o impacto de tal transição apresenta-se de forma diferente para os ingressantes, que devem adaptar-se às exigências do novo contexto e enfrentar questões acadêmicas, pessoais, sociais e vocacionais e ainda aprender a lidar com as novas situações, como referem Almeida e Cols. (1999). Neste caso, é importante que a instituição planeje ações para promover em seus estudantes o enfrentamento dos novos desafios ao iniciar sua formação, em especial proporcionando um melhor conhecimento sobre a carreira escolhida e sobre a infra-estrutura oferecida pela instituição, por meio de programas e serviços de atendimento ao estudante.

Os estudantes com idade superior a 21 anos revelaram maior dificuldade de integração e satisfação, especialmente os da faixa etária intermediária (22 a 25 anos). O aumento desta população de idade não-tradicional que ingressa no ensino superior, sobretudo em IES particulares e no curso noturno, torna importantes estas informações. Pesquisas atuais indicam que os estudantes adultos vivenciam a educação superior de forma diferente à dos estudantes tradicionais, já que possuem características e um senso de envolvimento com o contexto institucional diferentes, gerando um impacto na forma e na função da educação superior, que haveria de rever sua prática educativa focando mais a sala de aula para atender a este grupo que vivencia o ambiente acadêmico sem se desligar de sua vida de adulto e de seus compromissos com o trabalho e, muitas vezes, com a família (KASWORM, 2003).

A variável curso frequentado tem efeito na integração e na satisfação. Considerando-se que normalmente estes estudantes já atuam no mercado de trabalho, a vivência das atividades no curso, especificamente o conjunto de atividades curriculares, mostra-se importante. Esta questão traz implicações para os gestores das instituições reverem o projeto pedagógico dos diferentes cursos, de maneira que se assegure o desenvolvimento integral do estudante; para os professores quanto à preparação das propostas acadêmicas de forma que seus alunos participem efetivamente

do seu processo de formação. Para Astin (1984), todos os profissionais presentes no processo de formação (administradores, conselheiros, professores), além de proporem oportunidades de desenvolvimento, deverão avaliar o sucesso de suas atividades, relativamente ao quanto encorajam o estudante a envolver-se mais com a experiência acadêmica.

As análises sobre a relação entre integração na educação superior e satisfação acadêmica foram extremamente importantes para compreender que estas duas variáveis são fenômenos individualmente multidimensionais e dinâmicos, o que demonstra sua complexidade. Apesar de serem fenômenos diferentes, a percepção de uma interfere, em parte, na avaliação da outra. Os resultados indicaram uma relação recíproca e dinâmica entre a integração e a satisfação, na medida em que ambas caminham na mesma direção, significando que, quando a integração aumenta, a satisfação aumenta juntamente e vice-versa. A situação acadêmica, ou seja, ser ingressante ou concluinte afeta a integração e a satisfação, demonstrando a importância da natureza da experiência vivida pelo estudante no contexto acadêmico. Ao associar este dado ao fato de que a faixa etária não se mostrou significativa para a relação entre integração e satisfação, pode-se supor que a percepção do estudante teria dependido mais do atendimento à sua expectativa, da análise quanto ao custo e benefício obtido e do seu envolvimento com os recursos oferecidos pela instituição, e menos do desenvolvimento de sua maturidade ao longo do período de formação.

Verificou-se que a integração recebeu contribuição dos aspectos das dimensões “Satisfação com o curso” e “Oportunidade de desenvolvimento” que compõem a escala da satisfação, envolvendo os relacionamentos com professores e colegas, domínio do conteúdo, avaliação e estratégias de aula do professor, a qualidade da formação e a relação entre envolvimento e desempenho, além das oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional proporcionados pelas atividades curriculares e extracurriculares e pelos serviços/programas para estudante.

Notou-se, ainda, que a satisfação recebeu contribuição dos aspectos da dimensão “Institucional” que compõe a escala da integração, e que envolve o compromisso com a instituição e o conhecimento dos serviços e da infra-estrutura oferecidos por essa instituição.

Destaca-se, ainda, que outros fatores devem estar presentes neste processo de constituição da integração e satisfação, pois o valor preditivo de cada variável não chegou a atingir 50%. Não foi objeto deste estudo, no entanto, identificar quais seriam estes outros fatores que interferem na integração e na satisfação dos estudantes, em especial daqueles que estão finalizando sua formação. Assim, novos estudos são necessários para aprofundar esta investigação, incluindo-se o desenvolvimento de pesquisa longitudinal que acompanharia o estudante desde o início até a sua conclusão no processo de formação.

Embora a integração e a satisfação apontem para aspectos semelhantes, acredita-se ser importante investigar ambas as variáveis, uma vez que a integração volta-se, em especial, ao como o estudante está vivenciando o contexto de formação e ao como está ocorrendo a interação entre ele e suas características e o ambiente da instituição. Em concordância com Tinto (1975), pode-se entender a integração como o compartilhamento por parte do estudante das normas, dos valores e das atitudes das pessoas envolvidas no processo de formação, e o seu respeito às exigências formais e informais, tendo em vista fazer parte da instituição. Quanto à satisfação, esta refere-se especialmente ao modo como o estudante está percebendo e sentindo a experiência de formação, além de apontar para os aspectos mais diretos de intervenção e de mudanças no ambiente acadêmico. Concorda-se com Astin (1993) para quem a satisfação acadêmica constitui uma das dimensões afetivas da experiência do estudante no ensino superior, na medida em que a satisfação é uma face da vivência acadêmica que contempla toda a experiência relativa à formação e a seus aspectos específicos, como a instrução, o relacionamento com os professores e

colegas, o currículo, a administração e instalações da instituição, visto que o estudante faz uma avaliação da percepção que tem destes aspectos e da experiência ali vivida.

Conclui-se que a integração na educação superior é uma variável que se dá de forma contínua, e é dinâmica, ou seja, sofre mudanças como processo definido pelas relações pessoais e institucionais. Como já foi apontado por outros autores, a integração constrói-se com uma troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes e o contexto social e acadêmico da instituição (ALMEIDA e FERREIRA, 1999; POLYDORO, 2000; POLYDORO e COLs., 2001).

Entende-se que a satisfação acadêmica, como a integração, é igualmente um processo contínuo, e é dinâmica, já que sofre mudanças mediante a experiência acadêmica vivenciada pelo estudante. Na satisfação estão envolvidos aspectos pessoais e institucionais, na medida em que aponta para as percepções do estudante sobre a própria experiência acadêmica. Outros autores entendem, ainda, que a satisfação envolve todo o percurso acadêmico e que é um processo dinâmico e contextual, porque pode mudar com a experiência educacional e ser afetada por algumas características do estudante, destacando-se a percepção da sua experiência educacional, a qual tem importância para a avaliação da eficácia institucional (KNOX e COLs., 1992; PENNINGTON e COLs., 1989; PIKE, 1993).

Destaca-se a importância da descrição dos conhecimentos alcançados por este estudo para que se possam conduzir ações institucionais de forma mais intencional e planejada, visando a mudanças nos projetos pedagógicos, nas formas de avaliação, no planejamento de programas e cursos específicos que promovam o envolvimento do aluno, implantação de serviços de atendimento ao estudante, e, ainda, promover pesquisa institucional para acompanhar as mudanças ocorridas nos participantes deste processo. Como refere Strange (1994), o aprimoramento das informações sobre o estudante possibilita reflexões e decisões educacionais

que garantam o melhor aproveitamento das experiências de formação na direção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Quanto aos gestores, estes podem valer-se deste conhecimento para o planejamento de uma política educacional orientada particularmente para a própria dinâmica contextual de sua instituição, na qual sejam incorporadas as diferenças de características de seus alunos, e que provoquem o envolvimento e a responsabilidade dos mesmos, como refere Coomes (1994).

Espera-se que este estudo venha a contribuir para a literatura nacional sobre a educação superior, em especial, sobre o sucesso do estudante de ensino superior, e encoraje outros pesquisadores a desenvolverem e a publicarem novos estudos que aprofundem a investigação sobre o processo da integração e sobre a satisfação do estudante, em especial daqueles concluintes nos diversos tipos de instituições de ensino superior, utilizando-se de outros procedimentos metodológicos de investigação como o estudo longitudinal, pesquisas qualitativas e pesquisas quase-experimental para buscar a causa e efeito da mediação entre integração e satisfação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMOWICZ, D. College Involvement, Perceptions, and Satisfaction: A Study of Membership in Student Organizations. **Journal of College Student Development**, Washington, vol.29, p. 233-238, 1988.
- ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas para Jovens Universitários: Estudos de Construção e de Validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, La Coruña, vol. 3, ano II, p.113-130,1998.
- ALMEIDA, L. S. e FERREIRA, J. A. G. Adaptação e Rendimento Acadêmico no Ensino Superior: Fundamentação e Validação de uma Escala de Avaliação de Vivências Acadêmicas. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, n.1, p. 157-170, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. e FERREIRA, J. A. G. Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos estudantes no Ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Série – Relatórios de Investigação. Centro de Estudos em Educação e Psicologia**. Universidade do Minho, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. e FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, 2, p. 81-93, 2002.
- ALMEIDA, L. S. e SOARES, A. P. Os Estudantes Universitários: Sucesso escolar e Desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- ALMEIDA, L. S.; GONÇALVE, 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.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 29 dez. 2005.
- ASTIN, A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. **Journal of College Student Personnel**, July, p. 297-308, 1984.
- ASTIN, A. W. **What matters in College?** Four Critical Years revisited. Jossey-Bass: San Francisco, 1993.
- ASTIN, A. W. O Estudo do Impacto Causado pela Universidade. Tradução para o **Curso de Especialização em Avaliação à Distância**, Universidade de Brasília, v. 4, p. 109-134, 1997. Original In: SATAGE, F. K., GUADALUPE, A., BEAN, J. P., HOSSLER, D., KUH, G. College students: The evolving nature of research, ASHE Reader Series. Simon & Shuster Custom, 1996.

AZEVEDO, A. S. e FARIA, L. Experiências de Transição Acadêmica: Qualidades Psicométricas de um Questionário para o Contexto Universitário. In: **Conferência Internacional. 10.:2004. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Psiquilíbrios Edições, Braga, p. 311-318, 2004.

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

BATISTA, R. G. R. e ALMEIDA, L. S. Desafios da Transição e Vivência Acadêmicas: Análise segundo a Opção de Curso e Mobilidade. In: **Contextos e dinâmica da vida acadêmica** – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

BARIANI, I. C. D. Vivências Acadêmicas de Estudantes de Três Instituições de Ensino Superior. In: **Simpósio: Importância das Vivências Acadêmicas para a Formação do Universitário** (coordenadora Elizabeth Mercuri) - **XXXV Reunião Anual de Psicologia – SBP**: Curitiba, PR, 2005.

_____. Os Estilos Cognitivos e o Processo de Formação do Universitário. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

BARIANI, I. C. D.; BUIN, E.; BARROS, R. C. e ESCHER, C. A. Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: Análise da Produção Científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.8 no. 1, p. 17-27, 2004.

BARIANI, I. C. D. e SANTOS, A. A. A. Estilos Cognitivos de Estudantes de psicologia: Experiência em Iniciação Científica e Séries Frequentadas. **Revista Estudos de Psicologia**, Puc-Campinas, vol. 17, n. 2, maio/agosto, p. 52-61, 2000.

BEAN, J.P. e METZNER, B. S. A conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, Michigan, vol. 55, n. 4, winter, p.485-540, 1985.

BEAN, J.P. e BRADLEY, R. K. Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. **Journal of Higher Education**, Ohio, vol.57, no. 4, july/august, p. 393-412, 1986.

BENJAMIN, M. e HOLLINGS A. Student Satisfaction: Test of an Ecological Model. **Journal of College Development**, Washington, vol.38, no 3, may/june, p. 213-228, 1997.

BETZ, E. L.; MENNE, J. W.; STARR, A. M. e KLINGENSMITH, J. E. A Dimensional Analysis of College Student Satisfaction. **Measurement and Evaluation in Guidance**, v.4, n.2, july, p.99-106, 1971.

BOWEN, H. R. Objetivos: os Resultados Desejados da Educação Superior. Tradução de Lila de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri para o **Curso de Especialização em Avaliação à Distância**, Universidade de Brasília, v. 4, p. 7-32, 1997. Original In: *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

- BZUNECK, J. A. A Motivação dos Alunos em Cursos Superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. e SISTO, F. F. (Orgs) **Questões do Cotidiano Universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CAPOVILLA, S. L. e SANTOS, A. A. A. Avaliação da Influência de Atividades Extramuros no Desenvolvimento Pessoal de Universitários. **Psico-USF**, Bragança, v.6, n.2, Jul./Dez, p. 49-58, 2001.
- CARELLI, M. J. G. e SANTOS, A. A. A. Condições Temporais e Pessoais de Estudo em Universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.
- CHICKERIN, A. W. e REISSER, L. **Education and Identity**. San Francisco: Jossey-Bass, 2nd ed., 1993.
- COOMES, M. D. Using student development to guide institutional policy. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 35, p.428-437, 1994.
- DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z, A. P. No Contexto da Travessia para o Ambiente de Trabalho: Treinamento de Habilidades Sociais com Universitários. **Estudos de Psicologia**, 8(3), p.413-420, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 jul. 2005.
- DeVORE, J. R. e HANDAL, P. J. The College Student Satisfaction Questionnaire: A test-Retest Reliability Study. **Journal of College Student Personnel**. Missouri, July, p. 299-301, 1981.
- 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
- ELLIOTT, K. M. e SHIN, D. Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept. **Journal of Higher Education**, Ohio, vol. 24, n.2, p. 197-209, 2002.
- 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, 2003.
- FURR, S. R. e ELLING, T. W. The Influence of Work on College Student Development. **Naspa Journal**, vol. 37, n. 2, Winter, 2000. Disponível em: <http://publications.naspa.org/>. Acesso em: 03 nov. 2005.
- GRANADO, J. I. F. **Vivência Acadêmica de Universitários Brasileiro: Estudo de Validade e Precisão do QVA-r**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. Universidade São Francisco. Itatiba-SP, 2004.
- GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S; SOARES, A. P. e GUISANDE, M. A. Integração Acadêmica de Estudantes Universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Psicologia e Educação**, vol. IV, n.1, dez, p. 33-43, 2005.
- GROUP NOEL-LEVITZ. **National Student Satisfaction Report: Study Conducted by Noel-Levitz**. Disponível em: <<http://www.noellevitz.com>>. Acesso em: 19 fev. 2004.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. e SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de Licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol 6, n. 1, jan/jun, p. 11-19, 2002.

HATCHER, L.; KRYTER, K.; PRUS, J. S. e FITZGERALD, V. Predicting College Student Satisfaction, Commitment, and Attrition from Investment Model Constructs. **Journal of Applied Social Psychology**, vol. 22, n. 16, p. 1273-1296, 1992.

INEP - MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Sinopse do Ensino Superior, 2004. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 dez. 2005.

INEP - MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Censo da Educação Superior, 2003. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2004.

KAREMERA, D.; REUBEN, L. J. e SILLAH, M. R. The Effects of Academic Environment and Background Characteristics on Student Satisfaction and Performance: The Case of South Carolina State University's School of Business. **College Student Journal**, June, 2003. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>>. Acesso em: 15 jan. 2004.

KASWORM, C. What is Collegiate Involvement for Adult Undergraduates? In: **Annual Meeting of the American Education Research Association**, Chicago, IL, April, p. 21-25, 2003.

KEMBER, D. Integrating Part-time Study with Family, Work and Social Obligations. **Studies in Higher Education**, vol. 24, n. 1, p. 109-124, 1999.

KNOX, W. E.; LINDSAY, P. e KOLB, M. N. Higher Education, College Characteristic, and Student Experiences. **Journal of Higher Education**, Ohio, vol. 63, n.3, May/June, p. 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/>>. Acesso em: 19 jul. 2004.

LEITE, U. R.; TAMAYO, A. e GÜNTHER, H. Organização do Uso do Tempo e Valores de Universitários. **Avaliação Psicológica**, São Paulo, vol. 2, n. 1, p. 57-66, 2003.

LEVIN, J. e FOX, J. A. **Estatística para Ciências Humanas**. 9ª edição. São Paulo: Pearson, Prentice Hall, 2004.

LOW, L. Are College Students Satisfied? A National Analysis of Changing Expectations. USA Group Noel-Levitz. Disponível em: <<http://www.noellevitz.com>>. Acesso em: 19 fev. 2004.

LUNDBERG, C. A. Working and Learning: The Role of Involvement for Employed Students. **Naspa Journal**, vol.41, n. 2, winter, 2004. Disponível em: <<http://publications.naspa.org/>>. Acesso em 03 nov. 2005.

MACHADO, C.; ALMEIDA, L. S. e SOARES, A. P. C. Academic Experience at the Beginning and the End of University Studies. **European Journal of Education**, Paris, vol. 37, n. 4, p. 387-394, 2002.

MANCEBO, D. “Universidade para Todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 15, n. 3 (45), set/dez, p. 75-90, 2004.

MARTINS, F. A satisfação acadêmica: Construção de uma escala. In. **IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**, Braga, Universidade do Minho, p. 188-193, 1998.

MERCURI, E. Vivências Acadêmicas do Universitário: Aspectos Teóricos. In: **Simpósio: Importância das Vivências Acadêmicas para a Formação do Universitário** (coordenadora Elizabeth Mercuri) - **XXXV Reunião Anual de Psicologia – SBP**: Curitiba, PR, 2005.

MERCURI, E. e GRANDIN, L. Integração Acadêmica e Social no Primeiro Ano de Graduação e Destino Acadêmico do Universitário. In: **CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**, 6.: 2003: Salvador, BA. **Anais**. São Paulo: Casa do psicólogo; Salvador, BA: Faculdade Ruy Barbosa, p. 237, 2003.

MERCURI, E. e POLYDORO, A. J. O Compromisso com o Curso no Processo de Permanência/Evasão no Ensino Superior: Algumas Contribuições. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

MOORE, E. Was it worth it? Graduating from the University at adult age. ED 463418, 2000. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>.

NAPOLI, A.R. e WORTMAN, P. M. Psychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-year Community College Students. **Research in Higher Education**, New York, vol.39, n.4, p. 419-455, 1998.

NASPA. Student Affairs Administrators in Higher Education. Disponível em: <<http://www.naspa.org/>>.

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

OLIVEIRA, J. Finalização do Curso de Graduação – que momento é esse? Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2003.

PACHANE, G. G. A Experiência Universitária e sua Contribuição ao Desenvolvimento Pessoal do Aluno. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

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

_____. **How college affects students**: findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass, vol.2, 1991.

PENNINGTON, D. C.; ZVONKOVIC, A. M. e WILSON, S. L. Changes in College Satisfaction Across an Academic Term. **Journal of College Student Development**, Washington, vol. 30, November, p. 528-535, 1989.

PIKE, G. R. The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's Grades and Satisfaction. **Research in Higher Education**, New York, vol.32, n. 1, p. 15-30, 1991.

PIKE, G. R. The Relationship Between Perceives Learning and Satisfaction with College: An Alternative View. **Research in Higher Education**, New York, vol. 34, no. 1, p. 23-40, 1993.

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.

PINTO, J. M. R. O Acesso à Educação Superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, Especial – out, p. 727-756, 2004.

PITTA, K. B.; SANTOS, L. A. D.; ESCHER, C. A. e BARIANI, I. C. D. Estilos Cognitivos de Estudantes de Psicologia: impacto da experiência em iniciação científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 4, n. 2, p. 41-49, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 13 jul. 2005.

POLYDORO, A. J. e SCHLEICH, A. L. R. Análise de um Instrumento de Avaliação da Satisfação Acadêmica de Universitários. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – Anais do VII CONPE**, Curitiba, 2005.

POLYDORO, A. J e PRIMI, R. Integração ao Ensino Superior: Explorando sua Relação com Características de Personalidade e Envolvimento Acadêmico. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

POLYDORO, S. A. J; PRIMI, R.; SERPA, M. de N. da F.; ZARONI, M. M. H. e POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, vol. 6, n.1, p. 11-17, jan/jun. 2001.

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

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A. e VENDRAMINI, C. M. Habilidades Básicas e Desempenho Acadêmico em Universitários Ingressantes. **Estudos de Psicologia**, vol. 7, n. 1, p. 47-55, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 13 jul. 2005.

ROSA, C. O. Z e SANTOS, A. A. A. Estilos de Aprendizagem e Escolha de Carreira entre Estudantes de Medicina. **Boletim de Psicologia**, vol. 51, n. 114, jan/jun, p.81-96, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 13 jul. 2005.

REISSER, L. Revisiting the Seven Vectors. **Journal of College Student Development**. Washington, vol. 36, n. 6, p. 505-511, 1995.

SANDER, L. e CHAN, S. Os Levantamentos Sobre o Grau de Satisfação dos Alunos: Questões de Medida e Utilização. Tradução para o **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Universidade de Brasília, vol. 4, 1997.

SANTOS, A. A. A. Instrumento de Avaliação da Vida Acadêmica de Universitários. In: **Simpósio: Importância das Vivências Acadêmicas para a Formação do Universitário** (coordenadora Elizabeth Mercuri) - **XXXV Reunião Anual de Psicologia – SBP**: Curitiba, PR, 2005.

SANTOS, A. A. A.; NORONHA, A. P. P.; AMARO, C. B. e VILLAR, J. Questionário de Vivência Acadêmica: Estudo da 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**. São Paulo, Casa do psicólogo, 2005.

SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. e MARTINS, R. M. M. Estilos Cognitivos e Personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade. **Psico USF**, vol. 8, n. 1, jan/jun, p. 11-19, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 13 jul. 2005.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J. e SANTOS, A. A. A. Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. **Avaliação psicológica**, vol. 4, n.2, 2005 (no prelo).

SGUISSARDI, V. e SILVA JR, J. R. (org). **Educação Superior: análise e perspectiva de pesquisa**. SP.: Xamã, 2001.

SISTO, F. F.; BATISTA, M. A.; FERREIRA, C. E. B.; PAVARINI, M. L. C.; OLIVEIRA, J. C.; OLIVEIRA, R.; OLIVEIRA, M. S.S. e SANTOS A. Estudo para a Construção de uma Escala sobre Satisfação Escolar (ASE). In: SISTO, F.F., SBARDELIN, E. T. B. e PRIMI, R. (Orgs) **Contextos e Questões da Avaliação Psicológica**. Ed. Vozes: Petrópolis, 2001a.

SISTO, F. F. Avaliando a Satisfação Escolar no Ensino Fundamental. In: BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK J. A. (Orgs) **A Motivação do Aluno**. Ed. Vozes: Petrópolis, 2001b.

SOARES, A. P. C.; ALMEIDA, L. S. e VASCONCELOS, R. M. Envolvimento Extracurricular e Adaptação Acadêmica: Diferença de gênero, curso e ano de frequência. **Revista on-line. Fases**, nº 1, 2001. Disponível em: <<http://www.ualg.pt/OPQE/fases>>.

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 on-line. Fases**, nº 2, 2002. Disponível em: <<http://www.ualg.pt/OPQE/fases>>.

SOARES, A. P. C.; VASCONCELOS, R. M. e ALMEIDA, L. S. Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica. In: **Contextos**

e dinâmica da vida acadêmica – Guimarães, Portugal, Universidade do Minho, p. 153-165, 2002.

SPITZER, T. M. Predictors of College Success: A Comparison of Traditional and Nontraditional Age Students. **NASPA Journal**, vol. 38, no. 1, fall 2000. Disponível em: <<http://publications.naspa.org/>>. Acesso em: 30 out. 2005.

STRANGE, C. Student development: the evolution and status of an essential idea. **Journal of College Student Development**, Washington, v.35, n.6, p.422-427, 1994.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, Washington, vol. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. Stages of Student Departure-Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, vol. 59, n. 4, july/august, p. 438-455, 1988.

UMBACH, P. D. e PORTER, S. R. How do Academic Departments Impact Student Satisfaction? **Research in Higher Education**, New York, vol. 43, n.2, April, p. 209-234, 2002.

VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SBARDELINI, E. T. B.; SERPA, M. N. F. e NATÁRIO, E. G. Construção e validação de um escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, 9(2), p.259-268, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br> >. Acesso em: 13 jul. 2005.

VILLAR, J. D. **Adaptação de Questionário de Vivência Universitária com Estudantes de Arquitetura e de Engenharia**. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba, 2003.

ZENORINE, R. P. C. e SANTOS, A. A. A. A Motivação e a Utilização de Estratégias de Aprendizagem em Universitários. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(via do pesquisador – devolver preenchido e assinado)

Prezado(a) estudante

Contamos com sua participação no presente estudo, cujo objetivo é analisar a integração acadêmica e o grau de satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior.

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 dos instrumentos: Questionário de Vivências Acadêmicas, versão resumida (QVA-r) e o Inventário de Satisfação Acadêmica (ISA).

Agradecemos sua colaboração.

Ana Lúcia Righi Schleich (mestranda)
Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro (orientadora)
Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação
Fone: (19) 37885593 - E-mail: pes@unicamp.br / anaschleich@ig.com.br

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

Nome:

Assinatura: Data:/...../.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(via do participante)

Prezado(a) estudante

Contamos com sua participação no presente estudo, cujo objetivo é analisar a integração acadêmica o grau de satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior.

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 dos instrumentos: Questionário de Vivências Acadêmicas, versão resumida (QVA-r) e o Inventário de Satisfação Acadêmica (ISA).

Agradecemos sua colaboração.

Ana Lúcia Righi Schleich (mestranda)
Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro (orientadora)
Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação
Fone: (19) 37885593 - E-mail: pes@unicamp.br / anaschleich@ig.com.br

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

Assinatura: Data:/...../.....

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA - Reduzido (QVA-r)

Adaptação de: Jorge D. Villar & Acácia A. Angeli dos Santos – Validação: José Inácio F. Granado & Acácia A. Angeli dos Santos

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

- 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.

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 planeamento 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. Procuo 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. Procuo 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

ESEA

Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica

Soely A. J. Polydoro e Ana Lúcia R. Schleich

DATA...../...../.....

Nome:

Idade: Sexo: masculino () feminino ()

Curso: Turno:.....

Momento do curso: () semestre ou () série

Instituição:.....

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

Exerce atividade remunerada? sim () não ()

Tipo de Atividade:

Esta atividade: () ocorre em períodos alternados ou sem horário fixo
() ocupa apenas um período do dia () é em tempo integral

Número médio de horas semanais de trabalho

Caro(a) estudante

O objetivo deste instrumento é avaliar **o grau de satisfação atribuído por você a diferentes aspectos da sua experiência acadêmica.**

Considerando a confidencialidade de suas respostas, solicitamos que preencha o instrumento a partir da análise do que tem sido mais comum em sua vivência no ensino superior, na instituição e curso que frequenta atualmente.

Para cada aspecto você deverá indicar **o seu grau de satisfação**, seguindo a escala de 1 a 5, sendo os níveis extremos:

1. Nada satisfeito e 5. Totalmente Satisfeito

Não existem respostas certas ou erradas. Indique aquilo que realmente sente. Por favor, não deixe itens em branco.

Para informar sua satisfação diante de cada aspecto abordado a seguir, tome por base a maioria das situações vividas em sua experiência acadêmica atual.

Nada **Total-**
satisfeito **mente**
satisfeito

←-...-→

| | |
|--|---------------------|
| 1. Relacionamento com os professores | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 2. Diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 3. Currículo do curso | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 4. Recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 5. Relacionamento com os colegas do curso | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 6. Eventos sociais oferecidos pela instituição | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 7. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 8. Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 9. Envolvimento pessoal nas atividades do curso | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 10. Programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 11. Condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional (conhecimento e habilidades para a atuação) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 12. Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 13. Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 14. Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 15. Equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 16. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 17. Condições para ingresso na área profissional de formação (estratégias de inserção e contato com mundo do trabalho) | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 18. Acervo disponível na biblioteca | (1) (2) (3) (4) (5) |

ANEXO 4 - Estatística descritiva por itens do QVA-r de ingressantes e concluintes

Tabela 27. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Pessoal do QVA-r

| Situação Acadêmica | | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão | |
|--------------------|--|-----|------------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| Ingressante | Costumo ter variações de humor (*) | 196 | 1 | 5 | 2,82 | 1,218 | |
| | Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma (*) | 196 | 1 | 5 | 3,82 | 1,140 | |
| | Sinto-me triste ou abatido(a) (*) | 196 | 1 | 5 | 3,70 | 1,209 | |
| | Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a) (*) | 196 | 1 | 5 | 3,65 | 1,207 | |
| | Há situações em que sinto que estou perdendo o controle (*) | 196 | 1 | 5 | 3,62 | 1,172 | |
| | Nos últimos tempos me tornei mais pessimista (*) | 196 | 1 | 5 | 3,78 | 1,300 | |
| | Sinto cansaço e sonolência durante o dia (*) | 196 | 1 | 5 | 3,04 | 1,324 | |
| | Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho | 196 | 1 | 5 | 3,47 | 1,025 | |
| | Tenho momentos de angústia (*) | 196 | 1 | 5 | 3,45 | 1,101 | |
| | Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo (*) | 196 | 1 | 5 | 3,55 | 1,137 | |
| | Penso em muitas coisas que me deixam triste (*) | 196 | 1 | 5 | 3,44 | 1,114 | |
| | Sinto-me fisicamente debilitado (a) (*) | 196 | 1 | 5 | 3,88 | 1,121 | |
| | Tenho dificuldades para tomar decisões (*) | 196 | 1 | 5 | 3,63 | 1,188 | |
| | Tenho me sentido ansioso(a) (*) | 196 | 1 | 5 | 2,69 | 1,185 | |
| | Pessoal | | 196 | 1,86 | 4,86 | 3,47 | 0,588 |

| | | | | | | |
|-------------------|--|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluente | Costumo ter variações de humor (*) | 115 | 1 | 5 | 2,62 | 1,166 |
| | Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma (*) | 115 | 1 | 5 | 4,00 | 1,068 |
| | Sinto-me triste ou abatido(a) (*) | 115 | 1 | 5 | 3,57 | 1,222 |
| | Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a) (*) | 115 | 1 | 5 | 3,49 | 1,280 |
| | Há situações em que sinto que estou perdendo o controle (*) | 115 | 1 | 5 | 3,44 | 1,258 |
| | Nos últimos tempos me tornei mais pessimista (*) | 115 | 1 | 5 | 3,68 | 1,267 |
| | Sinto cansaço e sonolência durante o dia (*) | 115 | 1 | 5 | 2,99 | 1,288 |
| | Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho | 115 | 1 | 5 | 3,65 | ,992 |
| | Tenho momentos de angústia (*) | 115 | 1 | 5 | 3,37 | 1,333 |
| | Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo (*) | 115 | 1 | 5 | 3,55 | 1,265 |
| | Penso em muitas coisas que me deixam triste (*) | 115 | 1 | 5 | 3,06 | 1,313 |
| | Sinto-me fisicamente debilitado (a) (*) | 115 | 1 | 5 | 3,77 | 1,245 |
| | Tenho dificuldades para tomar decisões (*) | 115 | 1 | 5 | 3,62 | 1,247 |
| | Tenho me sentido ansioso(a) (*) | 115 | 1 | 5 | 2,36 | 1,133 |
| | Pessoal | 115 | 1,29 | 5,00 | 3,37 | 0,728 |

* itens com as pontuações invertidas antes da análise das respostas

Tabela 28. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Interpessoal do QVA-r

| Situação Acadêmica | | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--------------------|---|------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Ingressante | Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade | 196 | 1 | 5 | 3,74 | 0,916 |
| | Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal | 196 | 1 | 5 | 3,45 | 1,147 |
| | Acredito possuir bons amigos na Universidade | 196 | 1 | 5 | 4,05 | 0,991 |
| | Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso | 196 | 1 | 5 | 4,04 | 0,919 |
| | Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal (*) | 196 | 1 | 5 | 3,67 | 1,350 |
| | Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos | 196 | 1 | 5 | 4,21 | 0,872 |
| | Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa | 196 | 1 | 5 | 3,58 | 1,167 |
| | Sou visto como uma pessoa amigável e simpática | 196 | 1 | 5 | 3,97 | 0,882 |
| | Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas | 196 | 1 | 5 | 2,82 | 1,180 |
| | Tomo iniciativa de convidar os meus amigos para sair | 196 | 1 | 5 | 2,89 | 1,343 |
| | Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes | 196 | 1 | 5 | 3,70 | 1,049 |
| | Não consigo fazer amizade com meus colegas (*) | 196 | 1 | 5 | 4,36 | 1,020 |
| | Interpessoal | 196 | 1,58 | 5,00 | 3,71 | 0,653 |

* itens com as pontuações invertidas antes da análise das respostas

| | | | | | | |
|-------------------|---|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluente | Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade | 115 | 1 | 5 | 3,81 | 1,016 |
| | Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal | 115 | 1 | 5 | 3,55 | 1,094 |
| | Acredito possuir bons amigos na Universidade | 115 | 1 | 5 | 4,06 | 0,901 |
| | Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso | 115 | 1 | 5 | 4,01 | 0,978 |
| | Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal (*) | 115 | 1 | 5 | 3,57 | 1,318 |
| | Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos | 115 | 1 | 5 | 4,31 | 0,842 |
| | Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa | 115 | 1 | 5 | 3,63 | 1,195 |
| | Sou visto como uma pessoa amigável e simpática | 115 | 2 | 5 | 4,06 | 0,871 |
| | Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas | 115 | 1 | 5 | 3,41 | 1,050 |
| | Tomo iniciativa de convidar os meus amigos para sair | 115 | 1 | 5 | 3,46 | 1,266 |
| | Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes | 115 | 1 | 5 | 3,85 | 0,993 |
| | Não consigo fazer amizade com meus colegas (*) | 115 | 1 | 5 | 4,42 | 0,945 |
| | Interpessoal | 115 | 2,08 | 5,00 | 3,85 | 0,590 |

* itens com as pontuações invertidas antes da análise das respostas

Tabela 29. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Carreira do QVA-r

| Semestre | | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão | |
|--------------------|---|-----|------------|-------------|-------------|---------------|--------------|
| Ingressante | Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi | 196 | 1 | 5 | 4,31 | 0,797 | |
| | Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso | 196 | 1 | 5 | 3,95 | 1,129 | |
| | Escolhi bem o curso que frequento | 196 | 1 | 5 | 4,11 | 1,071 | |
| | Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi | 196 | 1 | 5 | 4,19 | 0,859 | |
| | Sinto-me envolvido com o meu curso | 196 | 1 | 5 | 3,95 | 0,893 | |
| | Minha trajetória corresponde às minhas expectativas vocacionais | 196 | 1 | 5 | 3,88 | 0,958 | |
| | Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional | 196 | 1 | 5 | 4,31 | 0,882 | |
| | Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades | 196 | 1 | 5 | 4,10 | 1,002 | |
| | Sinto-me desiludido(a) com meu curso (*) | 196 | 1 | 5 | 4,36 | 1,060 | |
| | Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso | 196 | 1 | 5 | 3,77 | 1,236 | |
| | Estou no curso que sempre sonhei | 196 | 1 | 5 | 3,41 | 1,226 | |
| | Mesmo que pudesse não mudaria de curso | 196 | 1 | 5 | 3,22 | 1,548 | |
| | Carreira | | 196 | 1,67 | 5,00 | 3,96 | 0,677 |

* itens com as pontuações invertidas antes da análise das respostas

| | | | | | | |
|-------------------|---|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluente | Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi | 115 | 2 | 5 | 3,98 | 0,878 |
| | Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso | 115 | 1 | 5 | 3,91 | 1,031 |
| | Escolhi bem o curso que frequento | 115 | 1 | 5 | 3,80 | 1,070 |
| | Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi | 115 | 1 | 5 | 4,05 | 0,990 |
| | Sinto-me envolvido com o meu curso | 115 | 1 | 5 | 3,61 | 0,980 |
| | Minha trajetória corresponde às minhas expectativas vocacionais | 115 | 1 | 5 | 3,63 | 0,967 |
| | Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional | 115 | 1 | 5 | 3,89 | 0,925 |
| | Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades | 115 | 1 | 5 | 3,99 | 1,022 |
| | Sinto-me desiludido(a) com meu curso (*) | 115 | 1 | 5 | 3,64 | 1,251 |
| | Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso | 115 | 1 | 5 | 3,65 | 1,228 |
| | Estou no curso que sempre sonhei | 115 | 1 | 5 | 3,10 | 1,245 |
| | Mesmo que pudesse não mudaria de curso | 115 | 1 | 5 | 3,24 | 1,483 |
| | Carreira | 115 | 1,83 | 5,00 | 3,70 | 0,709 |

* itens com as pontuações invertidas antes da análise das respostas

Tabela 30. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Estudo do QVA-r

| Situação Acadêmica | | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------|--|------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Ingressante | Administro bem meu tempo | 196 | 1 | 5 | 3,35 | 1,039 |
| | Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer | 196 | 1 | 5 | 2,94 | 1,290 |
| | Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia | 196 | 1 | 5 | 3,52 | 1,025 |
| | Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo | 196 | 1 | 5 | 3,48 | 1,040 |
| | Faço boas anotações das aulas | 196 | 2 | 5 | 3,75 | 0,908 |
| | Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas | 196 | 1 | 5 | 3,43 | 0,906 |
| | Procuro sistematiza/organizar a informação dada nas aulas | 196 | 1 | 5 | 3,60 | 0,984 |
| | Tenho capacidade para estudar | 196 | 1 | 5 | 4,31 | 0,853 |
| | Sou pontual na chegada às aulas | 196 | 1 | 5 | 3,81 | 1,150 |
| | Estudo | 196 | 2,22 | 5,00 | 3,57 | 0,605 |

| | | | | | | |
|-------------------|--|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluente | Administro bem meu tempo | 115 | 1 | 5 | 3,26 | 0,956 |
| | Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer | 115 | 1 | 5 | 3,47 | 1,238 |
| | Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia | 115 | 1 | 5 | 3,14 | 1,099 |
| | Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo | 115 | 1 | 5 | 3,67 | 1,066 |
| | Faço boas anotações das aulas | 115 | 1 | 5 | 3,46 | 1,118 |
| | Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas | 115 | 1 | 5 | 3,30 | 0,829 |
| | Procurо sistematiza/organizar a informação dada nas aulas | 115 | 1 | 5 | 3,37 | 0,863 |
| | Tenho capacidade para estudar | 115 | 3 | 5 | 4,28 | 0,682 |
| | Sou pontual na chegada às aulas | 115 | 1 | 5 | 3,31 | 1,252 |
| | Estudo | 115 | 1,44 | 5,00 | 3,47 | 0,620 |

Tabela 31. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Institucional do QVA-r

| Situação Acadêmica | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--|------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Ingressante Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade | 196 | 1 | 5 | 3,08 | 1,381 |
| Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo | 196 | 1 | 5 | 4,02 | 0,925 |
| Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade | 196 | 1 | 5 | 3,28 | 1,107 |
| Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento | 196 | 1 | 5 | 4,32 | 0,993 |
| A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse (*) | 196 | 1 | 5 | 4,12 | 1,115 |
| A biblioteca da minha Universidade é completa | 196 | 1 | 5 | 3,60 | 0,976 |
| Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade | 196 | 1 | 5 | 3,71 | 1,313 |
| A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestrutura | 196 | 1 | 5 | 3,64 | 0,958 |
| Institucional | 196 | 1,88 | 5,00 | 3,72 | 0,682 |

* itens com as pontuações invertidas antes da análise das respostas

| | | | | | | |
|-------------------|--|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluinte | Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade | 115 | 1 | 5 | 3,09 | 1,393 |
| | Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo | 115 | 1 | 5 | 3,72 | 0,923 |
| | Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade | 115 | 1 | 5 | 3,46 | 0,958 |
| | Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento | 115 | 1 | 5 | 4,52 | 0,799 |
| | A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse (*) | 115 | 1 | 5 | 3,61 | 1,145 |
| | A biblioteca da minha Universidade é completa | 115 | 1 | 5 | 3,29 | 1,138 |
| | Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade | 115 | 1 | 5 | 3,53 | 1,279 |
| | A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestrutura | 115 | 1 | 5 | 2,93 | 0,953 |
| | Institucional | 115 | 1,50 | 5,00 | 3,51 | 0,600 |

* itens com as pontuações invertidas antes da análise das respostas

ANEXO 5 - Estatística descritiva por itens da ESEA de ingressantes e concluintes

Tabela 32. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Satisfação com o curso da ESEA

| Situação Acadêmica | | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------|---|------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Ingressante | 1. Relacionamento com os professores | 196 | 2 | 5 | 3,82 | 0,804 |
| | 5. Relacionamento com os colegas do curso | 196 | 1 | 5 | 4,15 | 0,888 |
| | 8. Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido | 196 | 1 | 5 | 3,72 | 0,901 |
| | 14. Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas | 196 | 1 | 5 | 4,16 | 0,845 |
| | 15. Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram | 196 | 2 | 5 | 4,37 | 0,761 |
| | 16. Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação | 196 | 1 | 5 | 3,67 | 0,952 |
| | 24. Compromisso da instituição com a qualidade de formação | 196 | 1 | 5 | 3,87 | 0,897 |
| | 29. Avaliação proposta pelos professores | 196 | 1 | 5 | 3,85 | 0,906 |
| | 32. Estratégia de aula utilizada pelos professores | 196 | 1 | 5 | 3,91 | 0,858 |
| | 35. Relevância do conteúdo das disciplinas | 196 | 2 | 5 | 3,74 | 0,732 |
| | 37. Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula | 196 | 1 | 5 | 3,73 | 0,964 |
| | 38. Adequação do conteúdo do curso para formação | 196 | 1 | 5 | 3,85 | 0,873 |
| | 40. Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização | 196 | 1 | 5 | 3,83 | 0,873 |
| | Satisfação com o curso | 196 | 1,85 | 5,00 | 3,89 | 0,617 |

| | | | | | | |
|-------------------|---|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluinte | 1. Relacionamento com os professores | 115 | 1 | 5 | 3,93 | 0,803 |
| | 5. Relacionamento com os colegas do curso | 115 | 1 | 5 | 4,23 | 0,820 |
| | 8. Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido | 115 | 1 | 5 | 3,58 | 0,837 |
| | 14. Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas | 115 | 2 | 5 | 4,07 | 0,780 |
| | 15. Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram | 115 | 1 | 5 | 4,19 | 0,857 |
| | 16. Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação | 115 | 1 | 5 | 3,58 | 0,917 |
| | 24. Compromisso da instituição com a qualidade de formação | 115 | 1 | 5 | 3,63 | 0,882 |
| | 29. Avaliação proposta pelos professores | 115 | 1 | 5 | 3,50 | 0,862 |
| | 32. Estratégia de aula utilizada pelos professores | 115 | 1 | 5 | 3,54 | 0,830 |
| | 35. Relevância do conteúdo das disciplinas | 115 | 2 | 5 | 3,46 | 0,666 |
| | 37. Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula | 115 | 1 | 5 | 3,72 | 0,913 |
| | 38. Adequação do conteúdo do curso para formação | 115 | 1 | 5 | 3,47 | 0,892 |
| | 40. Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização | 115 | 1 | 5 | 3,59 | 0,877 |
| | Satisfação com o curso | 115 | 2,15 | 5,00 | 3,73 | 0,540 |

Tabela 33. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Oportunidade de desenvolvimento da ESEA

| Situação Acadêmica | | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------|---|------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Ingressante | 2. Diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição | 196 | 1 | 5 | 3,30 | 1,059 |
| | 3. Currículo do curso | 196 | 1 | 5 | 3,87 | 0,814 |
| | 6. Eventos sociais oferecidos pela instituição | 196 | 1 | 5 | 2,98 | 1,084 |
| | 9. Envolvimento pessoal nas atividades do curso | 196 | 1 | 5 | 3,94 | 0,802 |
| | 10. Programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição | 196 | 1 | 5 | 3,37 | 1,078 |
| | 12. Condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional | 196 | 1 | 5 | 3,60 | 0,996 |
| | 19. Condições para ingresso na área profissional de formação | 196 | 1 | 5 | 3,43 | 1,022 |
| | 27. Programa de apoio financeiro oferecido pela instituição | 196 | 1 | 5 | 3,10 | 1,218 |
| | 28. Oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição | 196 | 1 | 5 | 3,28 | 1,045 |
| | 30. Adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida | 196 | 1 | 5 | 3,46 | 1,062 |
| | Oportunidade de desenvolvimento | 196 | 1,70 | 4,90 | 3,43 | 0,676 |

| | | | | | | |
|-------------------|---|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluinte | 2. Diversidade das atividades extracurriculares oferecidas pela instituição | 115 | 1 | 5 | 2,88 | 0,966 |
| | 3. Currículo do curso | 115 | 1 | 5 | 3,28 | 0,833 |
| | 6. Eventos sociais oferecidos pela instituição | 115 | 1 | 5 | 2,79 | 1,022 |
| | 9. Envolvimento pessoal nas atividades do curso | 115 | 1 | 5 | 3,57 | 0,785 |
| | 10. Programas ou serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição | 115 | 1 | 5 | 2,97 | 1,063 |
| | 12. Condições oferecidas para o meu desenvolvimento profissional | 115 | 1 | 5 | 3,22 | 0,962 |
| | 19. Condições para ingresso na área profissional de formação | 115 | 1 | 5 | 2,98 | 1,084 |
| | 27. Programa de apoio financeiro oferecido pela instituição | 115 | 1 | 5 | 2,94 | 1,300 |
| | 28. Oportunidade de desenvolvimento pessoal oferecida pela instituição | 115 | 1 | 5 | 3,00 | 0,946 |
| | 30. Adequação entre o meu investimento financeiro para custear os estudos e a formação recebida | 115 | 1 | 5 | 3,35 | 1,060 |
| | Oportunidade de desenvolvimento | 115 | 1,50 | 4,60 | 3,09 | 0,676 |

Tabela 34. Estatística descritiva dos resultados obtidos por ingressantes e concluintes nos itens da dimensão Satisfação com a instituição da ESEA

| Situação Acadêmica | | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---------------------------|---|------------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Ingressante | 4. Recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição | 196 | 1 | 5 | 3,50 | 1,097 |
| | 7. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria | 196 | 1 | 5 | 3,40 | 1,156 |
| | 17. Equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática | 196 | 1 | 5 | 3,13 | 1,084 |
| | 18. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca | 196 | 1 | 5 | 3,82 | 0,984 |
| | 21. Acervo disponível na biblioteca | 196 | 1 | 5 | 3,79 | 0,974 |
| | 22. Segurança oferecida pela instituição | 196 | 1 | 5 | 3,07 | 1,237 |
| | 23. Infra-estrutura física das salas de aula | 196 | 1 | 5 | 3,30 | 1,035 |
| | 25. Infra-estrutura física da instituição | 196 | 1 | 5 | 3,59 | 0,912 |
| | 31. Limpeza da instituição | 196 | 2 | 5 | 4,36 | ,711 |
| | 33. Serviços oferecidos pela biblioteca | 196 | 1 | 5 | 3,73 | 0,959 |
| | 34. Conforto das instalações da instituição | 196 | 1 | 5 | 3,35 | 1,007 |
| | 36. Localização dos diferentes setores que compõem a instituição | 196 | 1 | 5 | 3,46 | 0,938 |
| | Satisfação com a instituição | 196 | 1,83 | 5,00 | 3,54 | 0,608 |

| | | | | | | |
|-------------------|---|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Concluinte | 4. Recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição | 115 | 1 | 5 | 2,74 | 1,101 |
| | 7. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da secretaria | 115 | 1 | 5 | 2,44 | 1,237 |
| | 17. Equipamentos e softwares oferecidos pelo laboratório de informática | 115 | 1 | 5 | 2,34 | 1,169 |
| | 18. Atendimento e clareza das informações oferecidas pelos funcionários da biblioteca | 115 | 1 | 5 | 3,70 | 1,069 |
| | 21. Acervo disponível na biblioteca | 115 | 1 | 5 | 3,66 | 0,999 |
| | 22. Segurança oferecida pela instituição | 115 | 1 | 5 | 3,24 | 1,267 |
| | 23. Infra-estrutura física das salas de aula | 115 | 1 | 5 | 3,00 | 1,177 |
| | 25. Infra-estrutura física da instituição | 115 | 1 | 5 | 3,04 | 1,063 |
| | 31. Limpeza da instituição | 115 | 2 | 5 | 4,10 | 0,842 |
| | 33. Serviços oferecidos pela biblioteca | 115 | 1 | 5 | 3,70 | 1,125 |
| | 34. Conforto das instalações da instituição | 115 | 1 | 5 | 3,00 | 1,068 |
| | 36. Localização dos diferentes setores que compõem a instituição | 115 | 1 | 5 | 2,91 | 1,073 |
| | Satisfação com a instituição | 115 | 1,67 | 5,00 | 3,15 | 0,718 |